إعداد المعلم العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين

"دراسة مقارنة ورؤية مستقبلية"

إعـداد

دكتور / على السيد أحمد طنش

كلية التربية النوعية / جامعة القاهرة

مقدمـــة :

شهد العالم منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين تغييرات كبيرة ومتنوعة ، خاصة فى المجالات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية ، أثرت على حياة المجتمعات بشكل عام ، وعلى التعليم فيها بشكل خاص . وأدى التطور العلمى والتكنولوجى الى إنتاج جديد فى شتى ميادين الحياة والعلم والفن والثقافة ، وتداخلت مصالح الدول وإتسع نطاق المعرفة كماً ونوعاً ، ولم يعد لها حدود مكانية أو زمانية ، بسبب التقدم الهائل والرهيب فى وسائل الإتصال والتقنيات الفضائية التى شملت تأثيراتها الدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء ، وأصبحنا نتحدث عن ثورة المعلومات والإتصالات والفضاء والإنترنت والإلكترونيات المعقدة والأقمار الصناعية وغيرها .

وبحلول القرن الحادى والعشرين وما تفرضه تحدياته ومتغيراته على البلدان العربية من ضرورة الإسراع فى عمليات التنمية الإقتصادية والاجتماعية خاصة تنمية القوى البشرية المؤهلة والمدربة تدريباً عالياً فى كافة المجالات ، وبصفة أخص مجال التعليم الذى يمثل المعلم أهم عناصره ومقوماته ، "فالمعلم هو عصب العملية التعليمية ، والعامل الرئيسى الذى يتوقف عليه نجاح التربية فى بلوغ غايتهاودورها فى تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى" (١) كما يصعب أن نحقق تطوير التعليم - بنوعياته المختلفة - ما لم نطور مستوى المعلمين ، "ولا نستطيع أن ندعى أن فى تطوير المناهج أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفى لمواجهة سلبيات التعليم الردئ ، وعلى الرغم من أهمية ذلك وغيره من الأمور والعوامل الأخرى مثل القيادة الإدارية ، وظروف العمل المدرسى باعتبارها عوامل لها ضرورتها وفعاليتها بالنسبة للمتعلمين إلا أنها جميعاً لا تقارن بأثر المعلم ودوره المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية" (٢) .

ومن هنا ، فإن المحافظة على هوية المجتمعات العربية وتراثها ، والتمسك بقيم التحرر والنمو والتقدم ، وتوظيف ثروات الوطن العربى فى بناء تقدمه ونهضته - كل ذلك وغيره - يتطلب وجود المعلم العربى الذى يقوم إعداده على استيعاب تحديات القرن الحادى والعشرين ، والوعى بمتطلباته وفى مقدمتها تقدير أهمية التغير ، والأخذ بالعلم والتكنولوجيا ، والإبداع والإبتكار ، والسعى للحياة الأفضل . (٣)

ويتوقع أن تفرض تحديات القرن الحادى والعشرين مزيداً من التخصصات فى مجال إعداد المعلم ، خاصة فى علوم البيئة وتكنولوجيا التعليم والإعلام والاتصالات والحاسبات الإلكترونية وغيرها ، وبالتالى مزيداً من إعادة النظر فى نظم وبرامج إعداد المعلم ، وتطويرها بما يتلاءم والتغيرات المذهلة والمتلاحقة فى الآونة الحالية وفى المستقبل .

وبناء على ذلك ، فإن نظم التعليم مطالبة باستمرارية إعادة النظر فى المفاهيم والمحتويات ، والطرق والأساليب والوسائل ، والتقويم ، وفى كل ما يتصل بجوانب العملية التعليمية وعناصرها ومقوماتها ، ومنها المعلم الذى يمثل أساس العملية التعليمية ، والعنصر الفاعل فيها . ولذا تمثل عملية اختياره وإعداده وتدريبه مكوناً رئيسياً من مكونات تطوير نظم التعليم والعملية التعليمية فى آن واحد .

وعلى ذلك ، شغلت قضايا الإصلاح والتطوير المتعلقة بالمعلم قدراً كبيراً من إهتمام جميع الدول التى تنشد الإرتقاء بنظمها التعليمية وتحسين منتجها التعليمى .

والمتتبع لأوضاع نظم التعليم فى العالم، يلاحظ إهتماماً متزايداً من معظم الدول بمراجعة وتقويم برامج إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة. والملاحظ كذلك أن الدول المتقدمة هى الأكثر حرصاً على هذه المراجعة، بل الأكثر شكوى، على الرغم من إرتفاع جودة نظم إعداد المعلم بها، على الأقل بالقياس للدول النامية.

ففى الولايات المتحدة الأمريكية تشير بعض الدراسات والأبحاث أن برامج إعداد المعلم تواجه العديد من المعضلات Dilemmas التى تحد من كفاءتها وفاعليتها فى مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين بمتطلباته ومتغيراته السريعة والمتلاحقة (٤).

وفى إنجلترا، تؤكد بعض الدراسات والأبحاث أن نظم وبرامج إعداد المعلم تمر بأزمة خطيرة، ويتطلب حل هذه الأزمة فيها للتطوير المستقبلى، يستجيب بطريقة ديمقراطية للحاجات الاجتماعية المتوقعة (٥).

أما فرنسا، فتركز برامج إعداد المعلمين بها، على تمكين المعلم من مواجهة تحديات المستقبل، والتعامل مع التقنيات الحديثة، ورغم ذلك هناك مناداة مستمرة بأن يكون إعداد المعلم على أساس ألا يكون هناك تناقضا بين ما يتلقاه معلم المستقبل أثناء إعداده من معارف ومعلومات، وبين ما يمارسه على أرض الواقع وعلى أن يسهم المعلم فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والحضارية والتقنية، من منطلق أنه صانع البشر. ومن هنا لابد من تكامل جوانب إعداد المعلم، وبما يتفق ومتغيرات المستقبل وتحدياته (٦).

وإذا إنتقلنا الى البلدان العربية، نجد أن هناك جهودا مستمرة تبذل من أجل إصلاح التعليم وتطويره بصفة عامة، ومن أجل إعداد المعلم بصورة خاصة، ولكن مازالت تشوب عملية اختيار المعلمين وإعدادهم الكثير من أوجه النقص والقصور، ومازالت برامج إعداد المعلم العربى محتاجة الى المزيد من التطوير، ومازال المعلم العربى مفتقرا للعديد من الخبرات فى المجالات التربوى والتخصصى والثقافى العام، والمجالات التقنية عموما، وأيضا تنقصه العديد من الممارسات التى تدعم صلته بمجتمعه وبيئته المحلية، وبالمتغيرات العالمية الحادثة من حوله، والتوقعات المستقبلية المنتظرة، كما أن نظم الدراسة ونظم التقويم الخاصة بالمعلم العربى تحتاج إلى المزيد من التطوير لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين.

مشكلة البحث :

بناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى : -

كيف يمكن تطوير إعداد المعلم العربى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ومتغيراته ؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيسى، الأسئلة الفرعية التالية : -

١- ما التحديات الآنية والمستقبلية التى تفرضها متغيرات القرن الحادى والعشرين، وما مدى انعكاساتها على إعداد المعلم ؟

٢- ما واقع الإتجاهات العالمية المعاصرة فى إعداد المعلم ؟

٣- ما الواقع الحالى لإعداد المعلم العربى ؟

٤- ما الرؤى المستقبلية التى يمكن أن تسهم فى تطوير إعداد المعلم العربى ؟

اهمية البحث واهدافه :

ترجع أهمية هذا البحث إلى تناوله لموضوع إعداد المعلم العربى، حيث تحتاج نظم التعليم العربية إلى مراجعة شاملة لنظم وبرامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، وتفعيل متطلباته، التى ستفرض العديد من الأدوار والوظائف والمسئوليات الجديدة على معلم المستقبل، وستجعله أكثر إسهاما فى تشكيل نهضة المجتمع والمشاركة فى تنميته وتقدمه.

وبناء على هذه الأهمية، يهدف البحث الى ما يلى : -

١- إبراز أهم التحديات المستقبلية ومضامينها التربوية وإنعكاساتها على إعداد المعلم فى الدول العربية.

٢- التعرف على بعض الإتجاهات العالمية المعاصرة الخاصة باعداد المعلم.

٣- الكشف عن مشكلات وقضايا نظم وبرامج إعداد المعلم العربي ، وما يشوبها من أوجه القصور والنقص .

٤- التوصل لبعض الرؤى المستقبلية التي تشكل توجهات ومرتكزات مستقبلية ، ولما يمكن أن يكون عليه إعداد المعلم العربي ليواجه متغيرات العصر وتحديات المستقبل وتوقعاته ، ويتمكن من القيام بأدواره ومسئولياته في عالم سريع التغير ، وشديد التعقيد والتطور.

مصطلحات البحث :

تتبلور من خلال توضيح مفاهيمها ، وذلك كما يلي : -

١- التحديات :

هي كل المتغيرات والقوى والعوامل الفاعلة في التأثير على حياة المجتمعات ونسقها القيمي ، وشتى توجهاتها وأنماط حياتها وسلوكياتها وثقافتها وحضارتها ، ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية والتربوية ، وما يوجد داخل هذه النظم الأساسية من منظومات فرعية ، وما ينتج عن ذلك من متطلبات وأوضاع جديدة تؤثر على عمليات التنمية والتقدم في المجتمع ، وتقتضي - في الوقت ذاته - الاصلاح والتطوير الذي يتولد عنه أدوار ووظائف وأنماط ومسئوليات وعلاقات جديدة في الحاضر والمستقبل ، لابد أن يستعد ويتحسب لها المجتمع .

٢- إعداد المعلم :

هو النشاط التربوي التعليمي التعلمي المنظم ، وما به من أهداف ومبادئ وسياسات وفلسفات ، والذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة في إعداد المعلم ، وما تقدمه من نظم وبرامج كجزء من عمليات تكوين المعلم قبل الخدمة وأثنائها .

منهج البحث وحدوده وخطواته :

تعتمد الدراسة على استخدام المنهج المقارن ، حيث تنحى من خلال معالجتها لإعداد المعلم الى إبراز الإتجاهات العالمية المعاصرة ، ومقارنتها بالوضع القائم في البلدان العربية ، وبالتوقعات المستقبلية ، كذلك استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي لرصد الواقع الحالي لإعداد المعلم بقضاياه ومشكلاته على المستويين العربي والعالمي ، وتحليل وتفسير التحديات المستقبلية التي تشكل في مجموعها عوامل ومتغيرات ، تفرض على الدول العربية ضرورة تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات المستقبل ومتطلباته في التنمية والتقدم .

وعليه ، تتحدد حدود البحث ، وخطواته في دراسة الآتي : -

١- التحديات والمتغيرات الآنية والمستقبلية وإنعكاساتها على إعداد المعلم .

٢- الإتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم .

٣- واقع إعداد المعلم في البلدان العربية (الإختيار والقبول ، نظم وبرامج الاعداد) .

٤- الرؤية المستقبلية لتوجهات إعداد المعلم العربي ، بما يسهم في تطوير نظم وبرامج إعداده ، ويمكنه من مواجهة متغيرات العصر وتحديات المستقبل .

أولا : التحديات والمتغيرات الآنية والمستقبلية وإنعكاساتها على إعداد المعلم :

اذا كان العالم قد شغل نفسه في الربع الأخير من القرن العشرين بالحديث عن المعاصرة وسماتها ، فإنه مع بداية القرن الحادي والعشرين ، إزداد إنشغاله بالحديث عن المستقبل وتحدياته ومتغيراته ، وأصبح الفكر الإنساني لا يقتصر فقط على التنبوء بالمستقبل القريب أو المنظور ، وإنما يحاول إستشراف المستقبل الأبعد واحتمالاته ، كي يمكن الإستعداد له ومواجهته ، " واصبحت المجتمعات بمختلف أنماطها وأيديولوجياتها تتسابق وتتنافس في هذا الصدد متزرعه بالأسلوب العلمي في التفكير ، ومستخدمة ما انتهت إليه البشرية من تقنيات متعددة تساعد في تحقيق هذا الهدف " (٧) .

وعلى ذلك سنتعرض بالدراسة - فى هذا الجزء من البحث - لبعض المتغيرات والتحديات الآنية والمستقبلية التى تؤثر فى عملية إعداد المعلم ، وفى مهامه وأدواره المستقبلية ، مما يساعد فى دراسة واقع نظم وبرامج إعداد المعلمين فى البلدان العربية ، ويسهم فى التخطيط المستقبلى لها وتطويرها ، بما يواجه متغيرات الحاضر والمستقبل وتحدياتهما .

ويمكن إبراز ودراسة أهم التحديات ، وذلك كما يلى : -

١- النمو السكانى المتسارع :

يعتبر النمو السكانى المتسارع إحدى التحديات العالمية التى تواجه المجتمعات النامية - ومنها البلدان العربية - وتسبب العديد من الصعوبات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية . (٨)

فكلما زاد عدد السكان ، كلما كان احتمال زيادة الأزمات الاقتصادية والاجتماعية أكثر توقعاً ، مما يؤدى بدوره الى انخفاض النفقات الخدمية فى مجالات عديدة ، كالتعليم والصحة ، اضافة الى لجوء بعض الدول الى الديون .

ومع استمرار الزيادة السكانية تتفاقم المشكلات ، وتنفجر منها مشكلات أخرى ، خاصة المشكلات التعليمية ، فزيادة السكان قد تكون على حساب المنتج التعليمى وجودة مخرجات التعليم .

وإذا كانت بعض البلدان العربية لا تعانى من النمو السكانى المتسارع كدول الخليج العربية ، فإن بلدان أخرى كمصر تعانى من ذلك بدرجة كبيرة ، مما يشكل عبئاً كبيراً على شتى المؤسسات الخدمية ومنها المؤسسات التعليمية ، حيث يتطلب النمو السكانى ، نمواً متوازناً فى أعداد مؤسسات التعليم (الفصول ، المدارس ، الكليات ، نوعيات التعليم ، مراحله) ، وأيضاً فى اعداد المعلمين على كافة المستويات التعليمية ، مما يتطلب بالتالى زيادة مضطردة فى أعداد مؤسسات إعداد المعلم ، وما تتطلبه بدورها من توفير أعضاء الهيئة التدريسية (معلم المعلم) .. الخ ..

وعموماً ، فإن الإنفجار السكانى الذى تتميز به بعض المجتمعات العربية ، والذى يتراوح ما بين (٢.٨ و ٣٪) ، وهى نسبة عالية إذا ما قورنت بالنسبة العالمية - (وتشير توقعات المستقبل إلى إحتمال زيادتها ووصولها الى ما بين ٣.٢ و ٣.٥٪) - ولا تتناسب مع معدلات النمو الاقتصادى ، مما يزيد من الأزمات الاجتماعية والاقتصادية فى الأقطار محدودة الدخل وكثيفة السكان ، ويؤدى الى تزايد اللجوء الى القوى العظمى ، والمؤسسات الدولية كصندوق النقد الدولى والبنك الدولى للمساهمة فى حل هذه الأزمات ، الأمر الذى يؤدى إلى المزيد من التبعية والسيطرة على مقدراتها الإقتصادية والسياسية والثقافية (٩) .

ويضاف إلى المخاطر السابقة التى تهدد الكيان الحضارى البشرى لبعض البلدان العربية ، التغيير الديموغرافى من خلال العمالة الوافدة فى بعض البلدان العربية ، مثل دول الخليج ، بل واستقرارها واستيطان الجيل الثانى منها ، خاصة الوافدين من شبه القارة الهندية (الهند ، باكستان ، بنجلاديش) وبعض البلدان الأخرى .

وتدل المؤشرات على أن الدول الأفريقية ، والعديد من دول ، آسيا حدثت فيها زيادة كبيرة فى معدلات المواليد ، والتى تختلف من دولة لأخرى ، وتعد افريقيا من أسرع مناطق العالم فى النمو السكانى ، كما تعتبر آسيا من أكثر مناطق العالم إزدحاماً بالسكان ، وعموماً ، فإن الدول النامية تمثل ما يزيد على ثلثى سكان العالم (١٠) ويتوقع البعض أن يصل عدد سكان الأرض خلال العشر سنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين الى (سبع) مليارات نسمة . (١١)

أما البلدان المتقدمة فتدل المؤشرات على أن معظمها يتجه بسرعة نحو استقرار أعداد سكانها فى السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين . فالنمو الهائل فى أعداد المواليد عقب الحرب العالمية الثانية إنخفض فى الستينات والسبعينات ، غير أن الدلائل والتوقعات تشير الى زيادة أعداد المواليد فى المستقبل ، بسبب النقص الحاد فى أعدادهم فى الفترة السابقة . ورغم التوجهات السكانية التى تتبع نمطاً مغايراً لما يتبع فى الدول النامية ، فإن الفئات الأكثر حرماناً بهذه الدول المتقدمة ، تتكاثر بنسبة تفوق معدل النمو السكانى ككل . (١٢)

٢- الانفجار العلمى والتكنولوجى وثورة الاتصالات والمعلومات :

لم نعرف البشرية مثلا للإنفجار المعرفى الذى حدث فى النصف الثانى من القرن العشرين - بصفة خاصة والربع الأخير منه - حيث أصبحت المعارف والمعلومات تنمو بمتواليات هندسية متسارعة عقدا بعد آخر، حتى ليقدر أن أكثر من (٩٠٪) من العلماء الذين شهدتهم البشرية عاشوا فى القرن العشرين، ويراح نمو المعرفة على اطلاقها يتضاعف من عشر مرات الى خمس عشرة مرة فى كل عقد من الربع الأخير من القرن العشرين . (١٣)

وكلما زاد الإنفجار العلمى والتكنولوجى نمواً زاد الانفجار المعرفى فى شتى مجالات الحياة وتوجهاتها، وصاحب هذا الانفجار سرعة مذهلة فى تطبيق نتائج العلم، وهو ما يسمى بالتكنولوجيا، الأمر الذى ساهم فى إحداث العديد من التغيرات والمستجدات، وفرض الكثير من التحديات، خاصة فى المجال التربوى بشكل عام، وفى مجال إعداد المعلم بشكل خاص .

ولقد نتج عن الإنفجار المعرفى والعلمى والتكنولوجى تأثيرات وتحديات إنعكست على التربية بشكل عام، وإعداد المعلم بصورة خاصة . فالكم الهائل من المعارف والمعلومات فى العلم والتكنولوجيا فرض صعوبات كثيرة فى مجال نوعية المعرفة التى تقدم للمتعلمين، من خلال محتويات المناهج والمقررات الدراسية، وفرض توجهات جديدة فى نظم الدراسة، وإستخدام تقنيات لم تكن موجودة من قبل، ونظم متطورة للإمتحانات والتقويم .. الخ . بل إزداد الأمر صعوبة أمام المؤسسات التربوية نتيجة صعوبة التنبؤ بالتغير والاستعداد له، وبالتالى صعوبة تحديد ما سوف يحتاج إليه المتعلم فى المستقبل، لاسيما المستقبل البعيد .

وعليه أصبح تغيير أهداف وفلسفات نظم التعلم أمراً حتمياً ووارداً لمواجهة هذه التحديات المستقبلية، وأعتبر البعض أن التعليم المرتكز على المعلم بطريقته التقليدية الجامدة وأسلوب الإستماع من قبل التلاميذ واستظهار المعلومات وأساليب الامتحانات والتقويم الشائعة المملة، والخبرة القاصرة، والتفكير المحدود، كل هذا وغيره من مخلفات الماضى لم يعد صالحاً للتطبيق فى عصر التكنولوجيا المتقدمة، ولم يعد قابلاً بيسر وسهولة للإستخدام الجيد ولمواجهة تحديات المستقبل .

ولقد أدى التطور العلمى والتكنولوجى المتسارع إلى فرض أدوار جديدة فى مجالات متشعبة ومتنوعة، ينبغى على المعلم الوعى بها وتطبيقها، خاصة فى مجالات التكفير العلمى والإبداع والتعلم الذاتى، واستخدام الكمبيوتر وشبكات الإنترنت وغيرها . وهذا يتطلب تغييراً جذرياً فى نظم إعداد المعلم وتدريبه .

كذلك أحدث التقدم التقنى ثورة فى وسائل الإتصال والاعلام الأمر الذى جعل المجالات التى يتأثر بها المعلم أوسع وأعمق وأشمل، وجعل الثقافات التى يتعرض لها اكثر تنوعاً وتعقيداً، مما يتطلب من المعلم تعلم العديد من المهارات وإتقانها، بل والتمييز بينها، كما يقتضى قدرة كبيرة على الفهم والاستيعاب والتحليل والتفسير والربط . (١٤)

ويضاف لما سبق، أن وسائط التربية غير الرسمية، أصبحت أكثر إنتشاراً وتقدماً وإتقاناً فى بثها للمعلومات والعلم والمعرفة، والمهارات والخبرات والممارسات المختلفة، فلم يعد الراديو والتليفزيون والفيديو، هى وسائل الإتصال الإعلامية التقليدية وحدها فى الميدان، بل أصبحت شبكات الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والمحطات الفضائية، ومراكز التعلم، والتعليم بالمراسلة، والبرامج المتخصصة التى تقدمها المؤسسات الصناعية والتجارية والشركات والوزارات والدوائر الحكومية الأخرى، ومؤسسات خدمة المجتمع والبيئة، أصبح كل ذلك ينافس مؤسسات التعليم المدرسية والجامعية فى تأديتها لوظائفها، وفرض على المعلم أدواراً جديدة، لابد أن يتفاعل من خلالها مع تلاميذه، ومع البيئة والمجتمع أيضاً، بل لابد له أن يكون فى حركة ديناميكية، وفى إطلاع مستمر، وممارسات دائمة، كى يواجه تحديات التغير المستمر والمتسارع .

ولقد حاولت معظم دول العالم - خاصة المجتمعات المتقدمة - أن تواجه التحولات والتغيرات العالمية، وتتحسب لتحديات المستقبل، فنجد الولايات المتحدة الأمريكية شهدت منذ بداية الثمانينيات، عدة محاولات لإصلاح التعليم، من خلال لجان خاصة لبحث أوضاع التعليم فى ضوء ثورة المعلومات والتكنولوجيا والتكتلات الإقتصادية وغيرها، ومنها

"اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق السبق والتفوق فى التعليم " والتى شكلها وزير التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية" تيريل بل Terrel Beell ، (١٥) حيث قدمت اللجنة تقريراً بعنوان : "أمة معرضة للخطر" دار حول حتمية إصلاح التعليم ، وتضمن المخاطر التى تتعرض لها الولايات المتحدة الأمريكية ، نتيجة تدنى مستوى أداء نظامها التعليمى ، ومؤشرات هذه المخاطر ، وأوصت اللجنة " بضرورة الإهتمام بنظم وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، وتوفير الدعم الكافى فى هذا المجال . (١٦)

كذلك دعت مؤسسة الحكام الأمريكية Amercan Governor's Association لإصلاح التعليم باجراء الدراسات الخاصة باختيار المعلمين وإعدادهم ، وما يجب أن يقدم لهم لمواجهة تحديات العصر والمستقبل .

كما إهتمت المملكة المتحدة فى نهاية الثمانينيات بالإصلاح التعليمى الذى تمثل فى صدور قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨ ، وكان موضوع اصلاح أوضاع المعلمين وتطوير نظم إعدادهم من أهم التوجهات لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل . (١٧)

أما اليابان ، فقد عملت على إعداد المعلم ليقوم بأدوار أساسية فى عمليات التطوير التعليمى ، وبالتالى ركزت على أهمية إعداده وتدريبه ونموه المهنى . ويعطى المجتمع اليابانى للمعلم مكانة إجتماعية متميزة ، وأصبح من أهم السمات التى يجب أن تتوفر فى المعلم اليابانى أن يكون مرشداً لتلاميذه ، يعمل على تثقيفهم بكل الطرق والوسائل لمواجهة تحديات العصر ومتغيراته . (١٨)

وإستعداداً لمواجهة المستقبل ، دعا رئيس وزراء اليابان" ناكاسونى" إلى إصلاح التعليم برؤية طويلة الأجل ، ليتمكن الشعب اليابانى من التعرف على مسارات التفكير الجديد ، وآفاق المستقبل وتوجهاته القادمة ، لمواكبة تغيرات القرن الحادى والعشرين وتحدياته . وبناءا على هذه الدعوة ، شكل المجلس القومى لإصلاح التعليم العديد من اللجان التى وضعت التصورات المستقبلية للنظام التربوى فى القرن الحادى والعشرين ، وبما يشكل إستراتيجية وخطة عمل تتناسب وظروف اليابان السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وما تطمح أليه من مكانة دولية ، فى إطار التغيرات والتحولات العالمية الآنية والمستقبلية (١٩)

وفى إطار سعى دول العالم لمواجهة السباق الحضارى ومتغيرات القرن الحادى والعشرين وتحدياته ، فإن البلدان العربية أصبحت - فى الآونة الحالية فى أشد الحاجة لإصلاح نظمها التعليمية وتطويرها ، وإجراء الدراسات والوصول للرؤى المستقبلية التىتؤدى إلى إستشراف المستقبل بمختلف أبعاده . فلقد أصبحت مؤسسات التعليم فى الوطن العربى بحاجة ماسة الى الأخذ بالنظرة المستقبلية - خاصة فى مجال إعداد المعلم - الأمر الذى يتطلب تخطيطاً واعياً يتصور المستقبل ويعمل من أجله . حيث أن "نظم التعليم التى تقف جامدة أمام متغيرات العصر وتحديات المستقبل ، تتحجر أهدافها ومناهجها وبرامجها ، ويصعب أن تستجيب لمتطلبات مجتمعاتها فى الحاضر والمستقبل . (٢٠)

٣- العولمة وأزمة التبعية والهيمنة :

إن العولمة التى إتضحت معالمها فى نهاية القرن العشرين ، أدت الى إتاحة المعرفة وتوفير المعلومات للجميع والتوصل إليها بسهولة ويسر ، بصرف النظر عن بعد المسافات أو المكانة الاجتماعية أو المقدرة المالية ، وبذلك حررت العولمة العقل البشرى من حدود الزمان والمكان والوضع الاجتماعى ، ليستوعب ويأخذ ما شاء من المعارف والمعلومات فى شتى المجالات ، والتى أسهم البشر فى صنعها .

وإذا كان ذلك هو أحد الجوانب المرتبطة بالعولمة "وتحرير العقل البشرى" ، فإن للعولمة توجهات أخرى ، يجب أن نكون أكثر حذراً وتحسباً بشأنها ، لأن العولمة إذا كانت من خلال وسائل الإتصال والتقنيات الفضائية قد حررت العقل البشرى بإطلاقه ، وجعلت العالم كقرية صغيرة ، إلا أنها - من جهة أخرى - "تقيد تصرف الدول كهيئات ومؤسسات وحكومات ، وبالتالى كشعوب ، فالعولمة تعنى أن شئون كل بلد من البلدان فى المجالات الاقتصادية والمالية بخاصة مرتبطة

بضوابط وقواعد ، هي في حقيقة الأمر مشتقة من أوضاع التكتلات الكبرى . وبتأثير هذه القواعد يتقلص هامش التصرف الحر ، أمام الدول الصغيرة ، أي الدول التي لا تؤهلها مواردها البشرية والاقتصادية على المنافسة والصمود والتطور" (٢١)

وإذا كان للعولمة من إيجابيات تتمثل في حث المؤسسات الاقتصادية الوطنية على تنمية مواردها ، وجودة منتجاتها لتقوى على مواجهة المنافسة الخارجية وإقناع الدول بالتوجه الى نظام الخصخصة ، وتخصيص ما يمكن من المؤسسات العامة ، على إعتبار أن القطاع الخاص أقدر من الدولة على تسيير أمورها الإقتصادية ، إلا أن للعولمة سلبيات ومخاطر عديدة ، خاصة على دول العالم الثالث ، ومن هنا فإن "الدول العربية إذا لم تتحسب لمخاطر العولمة وتحدياتها ، والمتغيرات الناتجة عنها ، فإنها ستجد نفسها غارقة في عادات إستهلاكية مستوردة ، وتوترات حضارية تخلخل المجتمعات العربية ، لأن آثار العولمة لا تقتصر على وسائل وتكنولوجيا الإتصال فقط ، أو ما يخص الجوانب الاقتصادية ، بل تتعدى ذلك إلى الأبعاد الثقافية والحضارية التي تجعل الطاقات المحلية في تضاؤل أمام إنتاج الدول الكبرى ، ولا يستبعد أن ينتج من هذه الأوضاع الجديدة مناخ إجتماعي ثقافي ، يصعب معه المحافظة على الهوية الثقافية ، وحماية الأطر الحضارية والروحية الخاصة بكل شعب من الشعوب العربية" . (٢٢)

وعليه تزداد مسئولية نظم التعليم في البلدان العربية ، في إفراز الكوادر الفنية عالية الإعداد والتدريب والإبداع في شتى المجالات . وإذا كان العالم قد تحول إلى قرية صغيرة بسبب هذه التسارع في إنتاج تقنيات الإتصال وعلوم الفضاء والثورة المعلوماتية ، وفي إطار العولمة بكل أبعادها وتحدياتها ، فإن على التربية ونظم التعليم أن تكون متجددة ومتطورة ، إلى أقصى درجة ممكنة في أهدافها وفلسفاتها وبرامجها ومناهجها ومعلميها ، حتى لا تنعزل عن مجريات الأحداث ، وتستطيع أن تبني الشخصية المتكرة المبدعة التي لا تتابع الجديد وتطبق نتائجه فحسب ، بل تنتج هذا الجديد ، وتكون مؤثرة وفاعلة في عالم الإبداع .

وهنا ، فإن إعداد المعلم العربي ، ينبغي أن يقوم على اساس من البحث العلمي الدقيق والتخطيط التربوي الشامل ، ليتمكن من تحمل مسئولياته في إعداد الأجيال العربية القادرة على فهم التحديات المعاصرة والمستقبلية والوعي بها ومواجهتها .

ولما كانت العولمة مرتبطة أساسا بإمتلاك التكنولوجيا المتقدمة ، فإن تبعية الدول النامية للدول المتقدمة - صاحبة العولمة والداعية إليها والمطبقة لها - تزداد في إطار من الهيمنة التقنية والإقتصادية ، بل والاجتماعية والثقافية أيضاً " فعصر العولمة والكوكبة أو الكونية ، يستند على مقومات الوفاق بين القوى الكبرى وسقوط الحدود السياسية ، وتآكل الحواجز الثقافية ، وعالمية الإنتاج المتبادل ، وإنتشار التقدم التكنولوجي ، وعالمية الإعلام والمعلومات . فالكوكبة هنا تعنى إنتقال المتغيرات والظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية من مكان لآخر بشكل يؤدى الى إيجاد عالم واحد ، أساسه توحيد المعايير الكونية ، وتحرير العلاقات الدولية الاقتصادية ، وتقريب الثقافات ونشر المعلومات " (٢٣) .وبمعنى آخر "فرض الهيمنة والتبعية ، ومحاولة القضاء على الهويات الوطنية والقومية أو على الأقل تلويثها وتغريبها" ، (٢٤) مما يساعد على تبني وتقمص الثقافات الوافدة الغازية وتقليها .

ومن هناك ، أصبحت عملية التكامل بين المجتمعات العربية - بكل هيئاتها ومؤسساتها ومراحلها ومستوياتها مهمة قومية تتمثل في بناء قوى بشرية واجتماعية واقتصادية كبرى وفاعلة ، في جميع الأقطار العربية ، تعمل على تحقيق التكامل الإقتصادي ، والإسراع في إقامة السوق العربية المشتركة ، والمحافظة على الهويات القومية العربية . (٥)

٤- إنتشار مبادئ الحرية والديمقراطية والتقارب الدولي والسلام العالمي :

من المتوقع - كما تؤكد الشواهد - أن إنتشار مبادى الديمقراطية والحرية ستكون بصورة أقوى في المستقبل القريب ، سواءً بين دول العالم بعضها البعض ، أو داخل كل دولة على حدة . وإذا كان الإستعمار التقليدي قد تقلص كثيراً عن ذي قبل ، إلا أن انواعاً أخرى من الاستعمار فرضت التحدي والمواجهة ، مثل هيمنة الدول الكبرى على الدول الصغرى

سياسياً وإقتصاديا ، مما أدى الى كفاح الشعوب داخل مجتمعاتها من أجل المزيد من الحرية والديمقراطية ، وفى الوقت ذاته . إزداد التقارب الدولى والسلام العالمى ، الذى يرتبط ، ويعتمد أساساً - على مبادئ الحرية والديمقراطية .

فلقد انتهت الحرب الباردة بين الدولتين العظميين والأيديولوجيتين ، وبدأت مرحلة جديدة من التعاون الدولى والتقارب والسلام ، غير أن هذا لا يعنى إنهاء التنافس بين الدول الصناعية المتقدمة ، كما أدت تكنولوجيا الإتصال الى تحقيق التعاون فى مجالات متعددة علمية وتقنية بين الدول الصناعية الكبرى والمتقدمة ، ومن ثم إتسعت قاعدة الإستفادة من المعرفة الإنسانية على المستوى الدولى وقلت الكلفة الاقتصادية ، نظراً لإنشاء وتشغيل شبكة المعلومات . (٢٦)

كذلك إجتاحت الثورة الديمقراطية الجديدة مجتمعات الدول الإشتراكية ، ودول شرق آسيا ، ودول أمريكا اللاتينية ومجتمعات أخرى فى العالم الثالث مثل كوريا وتايوان والفلبين والإتحاد السوفيتى (سابقاً) ، وبولندا والمجر وغيرها ونظراً لهذه التحولات الديمقراطية السريعة ، إتجهت الألمنيتان الى الوحدة خلال فترة وجيزة ، وعاد الحديث عن أوروبا الموحدة من الأورال الى الأطلسى .

وبدأت العلاقات الدولية - خاصة بين الدول الكبرى - تدخل مرحلة جديد فى إطار التعاون والسلام والتقارب الدولى ، وبالتالى تم عقد إتفاقيات حظر إنتشار الأسلحة النووية ، ونزع الصواريخ متوسطة المدى "وفى ظل السلام العالمى والحرية والديمقراطية يكون إبداع العقول ومواجهة التحديات ، وتحقيق التنمية والإستقرار" (٢٧) .

ولذا ، فإن تحولات كبرى يتوقع أن يشهدها القرن الحادى والعشرين فى مجال التربية ، حيث ستركز على الديمقراطية ، وحقوق الإنسان ، وحق المواطنة والتربية البيئية ، ومجتمع المعلومات ، والتربية النوعية للجميع ، والدور المستقبلى للآباء والمعلمين ، والتفاهم الدولى والتقارب من أجل السلام . ولقد أكدت ذلك وثيقة اليونسكو الصادرة فى سبتمبر ١٩٩٢ ، حيث جاء فيها أن التركيز فى القرن الحادى والعشرين سيكون على أهمية التنوع فى السياسات التربوية من أجل إيجاد ثقافة ديمقراطية ، لأن الإنتقال التقليدى المبسط من النماذج والممارسات التربوية من مفهوم إلى آخر لم يفلح فى خدمة مجتمع الثقافة الديمقراطية . ولذلك ظهرت الحاجة الى تصور بيئة تعليمية جديدة ، حيث يتم توظيف المعلمين ويتم استخدامها من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان والإحساس بالمواطنة الصالحة ، والذى يعتبر إتجاهاً أساسيا فى حياة الشعوب والأفراد . كما ركزت هذه الوثيقة أيضاً على نوعية المعلمين وأدوارهم ووظائفهم المستقبلية ، وعلى نوعية المتعلمين ، وإختيار النموذج الديمقراطى الذى يناسبهم ، والذى سيتم على ضوئه تحديد العلاقة المستقبلية بين المدرسة والمجتمعات المحلية . وأكدت الوثيقة على أهمية تشكيل مجتمع متعلم ضمن المجتمعات المحلية ، مما يمكن العناصر الشابة من ممارسة عمليات الإبداع والإبتكار (٢٨) .

وتفرض هذه التحديات - أيضاً - ضرورة التزام الأنظمة التربوية بمبادئ الحرية والديمقراطية والسلام ، فعلى أنظمة التربية والتعليم أن تنمى العقل الناقد لدى الطالب ، وتزوده بمهارات التقويم الموضوعى ، وحرية التعبير ، وإبداء الرأى والنقد ، فيما يخص نظم الدراسة وطرق التدريس والتقويم ، وتتيح تكافؤ الفرص ، وتوجد من الصيغ الجديدة "كالتعليم الموازى" - وغير ذلك من أشكال التجديد التربوى - ما يجعل التعليم متاحاً للجميع .

ومن هنا ، فإن أنظمة اليونسكو ، قد حددت لمستقبلها هدفين حيويين ، يرتبط الأول بجعل التعليم واقعاً ملموساً لكل المواطنين ، وهذا هدف على قدر خطورته تكون ضخامته ، لاسيما إذا عرفنا أن فى عالم اليوم - خاصة فى الدول النامية ، وبالأخص بين البنات والنساء - أكثر من ٩٠٠ مليون أمى كبير ، وأكثر من مائة مليون طفل فى سن المدرسة الإبتدائية غير مسجلين بها ، والأرجح أن هذه الملايين الأمية يصعب أن تكون فعالة فى تنمية ذاتها ومجتمعاتها - أما الهدف الثانى لليونسكو ، فهو خاص بمساعدة الدول الأعضاء فى بناء وتحديد نظمها التعليمية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، بما فيها التحدى الخاص بحق التعليم لكل مواطن ، فضلاً عن التحديات العلمية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى . (٢٩)

وتفرض هذه التحديات - المشار اليها - على مؤسسات الإعداد أن تعد المعلم القادر على التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلاب ، ومن خلال الأنظمة غير التقليدية ، خاصة أشكال التعليم المفتوح ، ومحو الأمية وتعليم الكبار ، والتعليم اللانظامى .

كذلك فإن إنتشار مبادئ حقوق الإنسان ، والتقارب والتعاون الدولى ، والسلام العالمى ، تتطلب - جميعها - أن يعد المعلم إعدادا يقوم على الوعى بهذه المبادئ وممارستها وغرسها فى طلابه ، وحمايتها والدفاع عنها . ولابد - أيضاً - أن تتضمن برامج إعداد المعلم ، ما يتصل بالتربية الإنسانية ، والتربية العالمية لأهميتها للمعلم ، ولكى يتمكن من التفاعل مع المتغيرات والتحديات العالمية ، وقضايا البيئة والمجتمع . (٣٠)

٥- التغيرات الاجتماعية والهوية الثقافية :

ترتبط هذه التغيرات إرتباطا مباشراً ، بالعوامل السكانية والتكنولوجية والبيئية ، وتؤثر فيها وتتأثر بها . (٣١) .

فالتغير الاجتماعى - فى الآونة المعاصرة وفى المستقبل - هو نتاج الثورة التكنولوجية ، ويعنى هذا التغير تغيراً فى القيم والمعايير والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية والأنماط السلوكية وغيرها . (٣٢)

وإذا لم تتحسب المجتمعات خاصة النامية منها الى التغلغل الثقافى الوافد اليها من مجتمعات أخرى ، والذى يعزز العديد من التغيرات الاجتماعية التى قد لا تنتمى إلى هوية المجتمع الأصلية ، فإن وضع هذه المجتمعات ، سوف يميل الى الإنحدار وطمس معالم تراثها وحضارتها ، أو على الأقل تلويثها وتغريبها .

وهنا يأتى دور التربية والتعليم فى أصل الهوية الثقافية والقومية وتأكيدها ، وهنا أيضاً يكون "دور التنمية الثقافية التى ينظر إليها اليوم وفى المستقبل ، على أنها وسيلة للتنمية الشاملة ، وغاية لها فى الوقت ذاته ، وبدونها يصعب أن تبلغ التنمية الإقتصادية والاجتماعية والعلمية كامل أهدافها " (٣٣) حيث ترتكز التنمية الثقافية على التعليم والتربية والعلم والتكنولوجيا .

ويرتبط تحدى المحافظة على الهوية الثقافية بتحدى الجمع بين الأصالة والمعاصرة . وفى مجتمعنا العربى ، فإن مستقبل إستراتيجية تطوير التربية العربية لابد أن يعزز من تيار الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، حيث تعنى الأصالة إختيار ما فى التراث من نماذج وأصول ، إختياراً قائماً على الفهم والتمييز ، وعلى ما تنطوى عليه من الإبداع والإبتكار ، وعلى ما تدل عليه من ذاتية ثقافة الأمة ، وذاتية العبقريات التى أسهمت فى تطور هذا التراث ، فى مجالات الفكر والثقافة ، أو فى مجالات العلم والفلسفة والفن ، أو فى مجالات السياسة والإدارة ، وجوهرها تأكيد خصائص الإبداع والإبتكار ، وذاتية الثقافة وتميزها ، وإتصالها بعراقة الأمة فى ماضيها الحى ، واستمرارها فى التعبير عن شخصيتها فى المستقبل .

كما أن المعاصرة لا تعنى إحتذاء الثقافة الغربية والإقبال عليها والإقتباس منها ، وإنما حسن الاختيار والمفاضلة بين عناصرها والتمييز بين ما يتوافق مع الأصالة وتراث الأمة ، وبين ما يتناقض معهما ، وجعل المعاصرة منطلقاً للإبداع والإبتكار بنماذج فيها تعبير عن ذاتية الأمة وتأصيل لثقافتها .

ومن أنجح التجارب فى الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، تجربة اليابان ، فقد حاول اليابانيون منذ هزيمتهم فى الحرب العالمية الثانية بناء مجتمعهم على أسس راسخة من العلم والتكنولوجيا ، فنظروا إلى تعليم من هزموهم ، فى تلك الحرب ليعرفوا سر تفوقهم ، ويفطنوا الى عناصر القوة فى بنائهم التعليمى الذى كان وراء ذلك الإنتصار ، ثم ينظروا الى أنفسهم وتقاليدهم العريقة ، وقيمهم الراسخة ، والتى من أهمها إحترام البناء الأسرى ، وتقديس العمل ، والتعليم والتربية ، والإنتاج ، والعمل بروح الجماعة والفريق ، وحب الوطن والإنتماء اليه والتمسك بتراثه ، وتقديم الصالح العام على الصالح الخاص ، والإنضباط أثناء التغيير ، واستطاعوا توظيف كل هذه السمات والمميزات الأساسية فى الثقافة اليابانية ، ومزجها بكل عناصر القوة فى نظام التعليم الأمريكى ، وهو النظام الذى إخترع السلاح النووى الذى دمر "هيروشيما ونجازاكى" ، ولم تر اليابان غضاضة فى أن تتعلم دروساً من أعدائها ، وتمزج بين ما أخذته من هؤلاء الأعداء وتعلمته منهم ، وبين تراثها دون أن تهتز القيم الأصيلة للمجتمع اليابانى . (٣٤)

وإذا كان تحدى الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، مع المحافظة على هوية المجتمع العربى من أهم تحديات القرن الحادى والعشرين ، فإن هناك تحديات أخرى يتوقع أن تتزامن مع هذا التحدى ، ومنها تحديات التغير الاجتماعى المتسارع فى القوى المنتجة ، وأنماط الحياة الاجتماعية وأساليبها ووسائلها ، وحجم التركيبة السكانية بين الريف والحضر ، حيث ستتجه الدول الصناعية بفعل عصر المعلومات إلى نشر السكان ، وعدم تركيزهم فى المدن ، ولا مركزية الإنتاج ، وذلك على العكس من الدول النامية التى يتوقع أن يزداد الزحف السكانى على المدن الصناعية بها . ويتوقع أيضا إرتفاع نسب البطالة وزيادة الإستهلاك ، ونقص ساعات العمل ، وزيادة وقت الفراغ ، وذلك بسبب حلول الآلة أكثر محل الإنسان ، وإنتشار الإدارة الإلكترونية فى العمليات الإنتاجية . "وحدوث تغير فى تركيبة الطبقة العاملة ، وطبيعة عملها ، ومن ثم تتغير عقليتها المهنية والاجتماعية" . (٣٥)

وتتطلب هذه التحديات والمتغيرات المتوقعة من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول ، وأن يكون مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك . كما تتطلب أيضا الفرد متعدد المهارات القادر على التعلم الدائم وإستيعاب الجديد والقابل لإعادة التدريب والتأهيل ، خلال حياته العملية ، وسيصبح "المجتمع الفاعل هو الذى تستأثر فيه خدمات المعلومات بنصيب كبير من الطاقة والقوة البشرية والوقت" . (٣٦)

ومن هنا ، فإن الأنظمة التربوية فى الوطن العربى ، مطالبة بأن تعد الإنسان العربى الذى يتعامل بكفاءة - وفى إطار الثقافة التكنولوجية مع المحافظة على الهوية العربية - مع التحديات الاجتماعية ومتغيراتها ، ويصعب أن يتحقق ذلك ، دون أن تسهم فى قيادته - وبالدرجة الأولى - أجيال المعلمين الذين ينبغى أن تتعدل برامج إعدادهم وتتطور لتحقيق هذا الهدف .

٦- التوجهات الاقتصادية ومتغيراتها :

إزدادت فى الآونة المعاصرة الفجوة فى المستويات الاقتصادية بين الدول المتقدمة والدول النامية ، وأفرزت المتغيرات الاقتصادية الناتجة عن هذه الفجوة - خاصة بالنسبة للدول النامية - العديد من المشكلات ، ومنها مشكلة البطالة ، ومشكلة التضخم النقدى ، وإنتشار الكساد ، وبروز صعوبات مالية وقيود تمويلية قاسية حتى بالنسبة الى التعليم . (٣٧)

ومن جهة أخرى ، يتجه العالم الى التكتلات الاقتصادية التى اصبحت بمثابة الثورة التى تجتاح العالم ، حيث تزايد نمو تكتل أوربا الموحدة ، والذى بدأ بمسيرة السوق الأوربية المشتركة ، وسعت دوله إلى التكامل ، والذى توج بتوقيع معاهدة " ماستريخت عام ١٩٩٥" ، والتى جعلت من أوربا الغربية سوقا موحدة تجاوزت آثارها الاقتصادية الى السياسة والثقافة والمال والاجتماع والبيئة . كما ظهرت تكتلات أخرى مثل "تكتل أمم جنوب شرق آسيا" ، وهو ما يسمى بالنمور الجدد ، ويضم سنغافوره وماليزيا وتايلاند ، وهو تكتل منافس لكل من اليابان وكوريا ، "وتكتل منطقة التجارة الحرة" ، الذى يجمع بين أمريكا وكندا فى منطقة جمركية واحدة . (٣٨)

ويضاف للتكتلات السابقة ، سيطرة البنك الدولى ، وصندوق النقد على ميادين التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الدول النامية ، بالإضافة إلى منظمة التجارة العالمية ، واتفاقية الجات وغيرها . (٣٩)

وأشارت توقعات تقرير "منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية O.E.C.D." ، بعنوان " فى مواجهة المستقبل" ، إلى أن (١٢٪) فقط من سكان العالم فى السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين ، سوف يكونون فى منجاة من الفقراء والتخلف ، وأن حوالى "مليارى" إنسان سوف تكون دخولهم ضعيفة جدا (حوالى ٢٥٠ دولار فى السنة) ، وأن نسبة الفقراء فقرا مطلقا ستبلغ (٢٨٪) من سكان العالم . مما سيفرز الكثير من المشكلات والتقلبات التى ستعانى منها بلدان متعددة كذلك توقع التقرير أن الصعوبات الاقتصادية التى ستعانى منها البلدان النامية ، سوف تزداد بسبب التناقص الكبير فى مواردها المالية ، سواء من النفط أو من غيره ، وسوف تثير مشكلة البطالة بوجه عام وبطالة الشباب بوجه خاص ، قلق المسئولين عن التربية ونظم التعليم بالدرجة الأولى ، ولن يكفى فى حلها توجيه التعليم وجهة فنية مهنية . كما سيقلل

التقدم التقنى الحاجة إلى الأيدى العاملة فى قطاعات الإقتصاد جميعها ، خاصة الزراعة والصناعة ، وسوف تفقد بعض المهن والحرف قيمتها ، مقابل ظهور أعمال ومهن أخرى ، مما سيدفع نظم التعليم إلى ضرورة التجديد فى برامجها بصفة عامة ، وفى مجال إعداد المعلم بصفة خاصة ، لمواجهة متطلبات الإعداد والتأهيل للأعمال والمهن الجديدة . (٤٠)

وإذا انتقلنا للبلدان العربية نجد التوقعات المستقبلية تشير الى أن عدد سكان العالم العربى عام (٢٠١٥م) ينتظر أن يصل إلى (٣١٠) مليون نسمة ، كما يتوقع أن تصل نسبة الأطفال والشباب ما دون ١٨ سنة الى (٥١٪) من إجمالى عدد السكان ، أى أن حوالى نصف السكان سيكون فى سن الدراسة المدرسية ، وهذا يعنى الحاجة الى التوسع المستمر فى بناء المدارس ، وتوفير الخدمات والتجهيزات التعليمية ، والإمكانات المادية وأعداد كبيرة من المعلمين لمواجهة هذه الزيادة المستمرة فى أعداد المدارس والمتعلمين . (٤١)

وإضافة لما سبق ، مازالت البلدان العربية تعانى من آثار الإرتباك والتخلف فى المجال الاقتصادى ، وبنسب مختلفة من قطر لآخر ، وتظهر هذه الآثار بصورة أوضح فى ضعف الإنتاجية فى القطاعين الزراعى والصناعى ، وفى تخلف المناطق الريفية ، وتدنى مستوى الحياة فيها ، وفى إنتشار البطالة الظاهرة والمقنعة ، وغياب سياسات التنمية الشاملة والتكامل الإقتصادى ، والنقص فى جوانب الإدارة والتنظيم ، والقصور فى توظيف الثروة العربية البشرية والطبيعية ، والإفتقار إلى إستزراع واستنبات التكنولوجيا على الأرض العربية ، وزيادة هجرة التخصصات الدقيقة ورجال الأعمال ، والتى تتراوح ما بين (٥٪ - ١٠٪) ، وبما لا يقل عن مليون ونصف نسمة تقريباً ، وبالتالى وجود "ظاهرة الوظائف المصدرة "Exported Jobs ، أو ظاهرة البطالة المستوردة Inported Uneploy ment . وعجز الإقتصاديات العربية عن تطوير ذاتيا فى إتجاه وسائل الإنتاج المطورة . (٤٢)

ولكى تتمكن البلدان العربية - فى المستقبل القريب - من التخلص من هذه التراكمات السلبية التى تشكل تحدياً جوهرياً فى المجال الإقتصادى ، عليها أن تحدث تغييرات أساسية وجذرية فى بنية التعليم لمواجهة التغير المتسارع والمتزايد فى الإعتماد على التقنيات الحديثة فى أساليب الإنتاج ، ولمواكبة سوق العمل ، وعليها المتسارع أيضاً - أن تراجع استراتيجيات وبرامج إعداد المعلم العربى ، كى يتمكن من ممارسة أدواره الجديدة ، ويكتسب العديد من الكفايات المهنية التى تتطلبها هذه الأدوار لتفى بمتطلبات العصر ، وتواجه تحديات القرن الحادى والعشرين .

٧- البيئة وإختلال توازنها وترديها :

من التحديات المتوقع أن تواجهها البشرية فى الحقبة القادمة ، استمرارية الإختلال فى التوازن البيئى ، وتدهور الأرض المزروعة ، وإتساع رقعة التصحر ، وتزايد حدة أزمة الموارد المائية ، مع توقع أن تكون بعض الحروب القادمة بسبب تأمين مصادر المياه ، إضافة إلى تزايد إنقراض بعض الحيوانات والنباتات ، والتلوث بالمواد الكيماوية والنفايات النووية ، وغيرها من مصادر التلوث الأخرى ، وما يتبع ذلك من مشكلات مناخية ، ناتجة عن التلوث وعن ثانى أوكسيد الفحم بوجه خاص ، بما فى ذلك إزدياد حرارة القشرة الأرضية ، وإرتفاع منسوب المياه فى بعض البحار . وهكذا نجد تهديداً مباشراً لسلامة الأرض والماء والهواء .

وإذا انتقلنا الى الجانب الاجتماعى من البيئة ، فمن المتوقع مستقبلاً أن تزداد مشكلات البشر الاجتماعية المتوارثة أو الطارئة ، خاصة فيما يتعلق بنوعية العلاقات الأسرية ، وإختلال توزيع الدخل والثروة ، وزيادة سكان المجتمعات الفقيرة ، وزحفهم على المناطق الأخرى الثرية ، وما يرتبط بذلك من هجرات محلية ، وضغط المجتمعات الفقيرة على الأكثر قدرة وثروة ، وقصور التوازن فى البيئة الاجتماعية عموماً ، وإنتشار الصراعات والأمراض النفسية ، وتزايد مشاعر الفشل والإحباط ، والإحساس بالإضطهاد والفراغ الروحى ، (٤٣) ، وما يصاحب ذلك من عمليات عنف وتطرف وإرهاب ، وإنتشار للمخدرات ، والأمراض النفسية والجسمية - مثل الضغط والسكر والقلب والحساسية الخ - الناتجة عن الضغوط المتزايدة والمستمرة فى مجالات الحياة والمعيشة والعمل .

وعليه "لابد أن تكون هناك أسس فلسفية وأخلاق بيئية ، يكون للتربية والتعليم دور رئيسي وفاعل فيها ". [٤٤]

ولذا فمن المتوقع أن الاعتبارات الخاصة بالبيئة ، سوف تكون مجالاً لإهتمام المربين ، والمسئولين عن التربية فى العديد من بلدان العالم ، وسوف يشغل ذلك حيزاً كبيراً فى العملية التربوية التعليمية ، وفى خطط وبرامج إعدا المعلم . فالمعلم يستطيع أن يثير فى تلاميذه دوافع الوعى البيئى ، وينبههم إلى خطورة العدوان على البيئة ، ويساعدهم فى العمل على مواجهة مشكلاتها ، ويغرس فيهم أنماط الوعى الاجتماعى والبيئى ، وترشيد الموارد البيئية ، وأنماط الإستهلاك السوى .

ثانيا : الإتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال إعداد المعلم :

يشتمل هذا الجانب على دراسة المحاور والأبعاد التالية : -

(أ) الواقع ، المشكلات ، الأدبيات والدراسات السابقة :

أولت العديد من البلدان الأجنبية المتقدمة ، مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا واليابان وغيرها ، قضية إعداد المعلم أهمية خاصة ، رغم العديد من المشكلات التى مازالت تعتبرها هذه البلدان مشكلات أساسية ، لابد من إيجاد الحلول والمعالجات السريعة والجذرية لها . إلا "أنها تسعى بإستمرار لرفع مستوى إعداد المعلمين ومستوى أدائهم ، وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ، وأبرز دليل على ذلك المؤتمرات والندوات والدراسات والأبحاث والتقارير التى تعالج برامج إعداد المعلمين وقضاياهم المتعددة ". [٤٥]

ففى الولايات المتحدة الأمريكية نجد كل من "كاتز katz ، وارثس Raths ، [٤٦] من خلال دراستهما للأدبيات المتعلقة بإعداد المعلم يخلصان إلى أن هناك العديد من المشكلات التى تواجه إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية - والتى تؤكد عدم الرضا عن برامج إعداد المعلم - منها ما يتعلق بمهنة التدريس ، والبرامج المقدمة للطلاب ، وعدم وجود تجانس بين المقررات المتاحة والمختارة ، وغموض الأهداف أحيانا - وتقليديتها ، مما يقلل من فرص الممارسات التجديدية Innovative practice . كما أن بعض برامج إعداد المعلم مازالت تفصل بين شمولية وتكاملية عملية إعداد المعلم ، وتركز على جانب محدد دون الآخر ، فهناك برامج تتبع المدخل الذى يركز على المعلم ونمط شخصيته وأساليب تفكيره واهتماماته ، والذى طبقته جامعة ولاية "ويسكنس Wisconsin Madison ، وكذلك البرنامج الذى قدمته جامعة فلوريدا ، مركزاً على قضية التدريس كمهنة مساعدة Teaching as a Helping profession ، وهناك برامج إعداد المعلم التى تقوم على الكفاءة Comptency - Based Teacher Education ، أو على الأداء Performance - Based ومن أمثلة الجامعة التى قدمت مثل هذه البرامج ، جامعة هوستن Houston وجامعة إلينوى Illinoes ، وجامعة توليدو Tolido .

وتعتبر برامج إعداد المعلم القائمة على الكفاءة أو الأداء من أكثر البرامج شيوعاً فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وبعض البلاد المتقدمة الأخرى ، حيث تشكل مثل هذه البرامج منظومة متكاملة الأبعاد ، هدفها إعداد المعلمين الأكفاء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم ، "كما أنها تربط بين برامج الإعداد ، وبين المهام والمسئوليات والواجبات التى يواجها المعلم فى الحاضر والمستقبل". (٤٧)

وفى إنجلترا ، فإلى جانب " بعض المشكلات المتصلة بالوضع الاجتماعى والاقتصادى للمعلمين وتواضع مركزهم الاجتماعى والمادى " ، [٤٨] نجد العديد من المشكلات الأخرى المتصلة ببرامج الإعداد ، والمتمثلة فى النمطية والجمود فى بعض جوانب الإعداد ، خاصة ما يتصل بإدارة الصف ، والمهارات المهنية ، وتنمية القدرة على الإستقراء Inducation . [٤٩]

ودفعت هذه المشكلات وغيرها ، العديد من الباحثين فى مجال التربية إلى دراستها ، ووضع بعض المعالجات والحلول لها ، للوصول لأنسب النظم الخاصة بإختيار المعلم وإعداده .

فلقد أجرى "ليستون Leston ، "دراسة عام (١٩٨٠) فى كلية التربية ، جامعة أريزونا ، بالولايات المتحدة الأمريكية ، هدفت إلى تحديد الأهداف المرغوبة فى برامج إعداد معلمى المرحلة الثانوية . وخلصت الدراسة الى تنمية الإهتمام الأكيد بالطلاب ، وتنمية مهارات التعامل والإتصال والعلاقات الإنسانية ، وتعلم أنماط مختلفة من فنون طرق

التدريس ، وتخطيط المناهج لتتلاءم وحاجات التلاميذ ، وتنمية الكفاية فى مهارات إدارة الصف ، وأساليب التقويم ، وإدراك مدى الحاجة إلى استمرار النمو المهنى . كما توصل الباحث أيضاً إلى ضرورة توفير فرصة الخبرة المبكرة والمباشرة فى المواقف الفعلية للتدريس كأساس للاختيار المهنى ، وتنظيم المقررات التربوية على أساس علمى ، وتنمية الوعى لدى المعلمين فى المدرسة ، واختيار أفضل العناصر ، وأكثرها جودة وثقافة ليكونوا معلمين ، مع تخصيص فصل دراسى كامل للمشروعات التدريسية والتربية العملية . (٥٠)

وقدم "برجهاوس Brighouse" ، من خلال دراسته عام (١٩٩٥) ، (٥١) برنامجا للتنمية المهنية للمعلمين البريطانيين أثناء الإعداد وأثناء الخدمة ، بعد أن درس مشكلات نظم وبرامج الإعداد ، وضرورة أن يزود الدارسين (المعلمين) أثناء دراستهم فى كليات التربية ، ومؤسسات الإعداد الأخرى المتنوعة ، بالمهارات والخبرات والإتجاهات التى تساعدهم على مزاولة مهنة التعليم ، وتحسن من مستوى أدائهم ، وتحفزهم على الإبداع والتجديد ، وترفع من قدراتهم الإنتاجية .

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث الأخرى التى ركزت على برامج إعداد المعلمين ، ومنها الدراسة التى قام بها "هيبرمان "Heberman" عام (١٩٩١) ، (٥٢) حول أبعاد الجودة فى برامج إعداد المعلمين ، وتوصل الى وضع ستة عناصر للجودة تمثلت فى : السمات المميزة للمعلمين الذين يتم إختيارهم لمهنة التعليم ، ونوعية الخبراء الذين يتولون عملية تخطيط ووضع برامج المعلمين ، وخبرة عضو هيئة التدريس (معلم المعلم) الذى يقوم بإعداد المعلمين ، والمعلومات والمعارف الأساسية والضرورية التى تقدم لمعلمى المستقبل ، والطرق والأدوات والوسائل التى تتبع فى إعدادهم ، والتأثيرات التى يتركها البرنامج على المعلمين الجدد (حديثى التخرج) ، والتغيرات والملاحظات التى يمكن ملاحظتها على الطلاب أثناء عملية الإعداد .

وقدم "هيبرمان Haberman" العديد من المقترحات كدليل للجودة ، يمكن تطبيقها فى برامج إعداد المعلمين ،ومنها : تطوير مستوى الوعى فى إعداد المعلمين ، مع وجوب أن يكون التربويون العاملون فى برامج إعداد المعلمين من ذوى الخبرات وذوى فعالية ، ومن الذين يمارسون التدريس فى الوقت الحاضر ، والتركيز على الجانب المعرفى المقترن بالتجريب ، والإهتمام بتدريب الطلاب المعلمين فى المدارس تحت إشراف معلمى صفوف فاعلين وذوى خبرة متميزة فى مجال التخصص .

وفى دراسة أجراها "مارتن Martin " عام (١٩٩٢) ، (٥٣) فى شمال كندا ، استمرت لأكثر من عامين ، كان من أهم نتائجها : ضرورة تزويد المعلمين - من خلال برامج إعداد المعلمين - بتدريب عملى ميدانى ، بحيث يركز هذا التدريب على الجوانب الثقافية المتصلة بالبيئة ، والمشاركة المدرسية مع المجتمع المحلى ، وتعليم الأطفال ، بحيث يتم توزيع المسئولية بين المعلمين والمجتمع المحلى ، وربط المعارف النظرية بالنواحى التطبيقية ، والتى تلبى حاجات المتعلمين والمجتمع المحلى ، مع التركيز على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع فى برامج إعداد المعلمين .

ومن خلال الدراسة التى قام بها "هقز Hughes " عام (١٩٩٣) ، (٤٥) فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلمين المقترحة ، ركز على ما يجب أن يتعلمه ويتقنه المعلمون من خلال هذه البرامج من المهارات والممارسات والخبرات ، الأكاديمية والمهنية والعملية . كما تناول المكونات الأساسية لبرامج الإعداد معتبراً أن أهمها : الثقافة العامة ، الثقافة التخصصية (التخصص العام) ، الثقافة الأكثر تخصصاً (التخصص الدقيق) فى مادة معينة وفروعها المحددة .

ومن جهة أخرى ، قدمت العديد من التقارير العالمية ، (٥٥) نماذج وأمثلة وتوصيات ومقترحات ، لمنظور جديد للتعليم ، بحيث يستفاد من فلسفة تلك النماذج الجديدة فى تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم ، ومنها : تقرير اللجنة القومية الأمريكية "أمة معرضة للخطر" ، وتقرير نادى روما الدولى ، حول "التعليم وتحديات المستقبل" ، وتقرير لجنة التطوير المعروفة باسم (مدجموعة هولمز) ، وتقرير اللجنة الدولية للإصلاح التربوى والتبادل التعليمى (مجموعة الدراسات اليابانية عام ١٩٨٨) ، والتى كانت بينها جميعا بعض الجوانب المشتركة ومنها :-

١- ضرورة إمتلاك الطالب المعلم لشروط المستوى الرفيع الذى تتطلبه مهنة التدريس ، من حيث الاستعدادات والميول والقدرات والقابلية لممارسة المهنة والكفايات الأكاديمية ، و يحكم على مستويات الإعداد من خلال توافر تلك المعايير فى خريجيها .

٢- جعل المعلمين أكثر قدرة من الناحية الفكرية والمهنية ، خاصة فيما يتعلق بالإلمام بموضوعات التخصص ، ومهارات التدريس المتنوعة ، والقدرة على التدريس واستيعاب خبراته وممارساته التطبيقية .

٣- الإعتداد بالفروق التى تميز المعلمين الأكثر كفاءة ، من حيث مؤهلاتهم وثقافتهم وتعليمهم والتزامهم ، وأدائهم العلمى والمهنى .

٤- تحديد المعايير التى يجب الإلتزام بها عند اختيار المعلمين وعند تعيينهم وترقيتهم ، أونقلهم لوظائف إدارية فى مستويات التعليم المختلفة ، وتحديد المتطلبات التعليمية التى ترفع من مستواهم الفكرى ، وتوافقهم المهنى .

٥- إشراك المعلمين الأوائل المتميزين فى الإشراف على معلمى الغد من خلال سنوات خبراتهم الأولى أثناء تطبيقهم الميدانى من خلال برنامج التربية العملية .

٦- تعاون جميع العاملين فى مجال التعليم ، والمتصلين مباشرة بالمعلم من إداريين وموجهين ، لتنمية سلم الإرتقاء المهنى للمعلمين ، بحيث يمكن التمييز بين المعلم المبتدئ والمعلم ذى الخبرة ، والمعلم المتمكن (الأكثر خبرة والذى يشارك فى بعض الأعمال الإدارية بالمدرسة) .

وعموما ، فإن عملية إعداد المعلم على المستوى العالمى ، خاصة فيما يتعلق بالإختيار والنظم والبرامج ، تختلف فى مساراتها من دولة لأخرى ، ويرجع ذلك الى العديد من العوامل ، والتى من بينها الفلسفة التربوية التى تسير عليها كل دولة ، ودرجة تطورها وتقدمها ، ومدى تطور نظامها التعليمى ، وإمكاناتها وظروفها وأوضاعها ، وإطارها الثقافى .

ب - نظم القبول (الإختيار) :

لكل دولة نظامها وفلسفتها التربوية فى عملية الإختيار الخاصة بقبول الطلاب بكليات التربية ، ومعاهد إعداد المعلمين . ففى الولايات المتحدة الأمريكية يحرر الطلاب الراغبين فى العمل بمهنة التدريس إستمارة خاصة بالقبول قبل بدء الدراسات ، بأربعة أسابيع على الأقل ، وذلك بعد أن يكونوا قد أكملوا عامين دراسيين فى كلية التربية ، وتطبق هذا النظام كليات التربية بجامعة : كنتاكى ، والنيوى بشيكاغوا ، وفرجينيا ، ونورث كارولينا ، وتنسى ، والتى تشترط ايضاً أن يكون الطالب قد حصل على تقدير لا يقل عن (٢.٥ من ٤) ، وفقا لعدد ساعات المواد التخصصية والإضافية ، وأن يكون قد حصل كذلك على تقدير مقبول على الأقل فى المقررات التى تم دراستها فى [٥٦] السنتين الأولى والثانية ، فى مواد : طرق التدريس ، التربية الخاصة ، المواد التخصصية .

وعلى الطالب قبل أن يلتحق بإحدى كليات التربية فى أى من الجامعات الأمريكية - المذكورة سابقاً أو فى غيرها - أن يقدم شهادة تفيد لياقته الجسمية ، وأنه خال من العاهات ، والأمراض المعدية ، والأمراض النفسية ، وشهادة أخرى تفيد لياقته لمهنة التدريس ، وأنه على قدر مناسب من الذكاء الذى يؤهله للعمل كمعلم .

ولابد أن يقدم الطالب شهادة حسن سير وسلوك وخلق من آخر مدرسة أو معهد تعليمى كان يدرس به . ولابد أن يجتاز الطالب الإختبار الشخصى الذى يستهدف التعرف على مدى استعداده للعمل فى مهنة التدريس . ويتم اختيار الطلاب الملتحقين بكليات التربية بالجامعات الأمريكية بناء على معلومات مفصلة عن حياتهم وسلوكهم وممارساتهم ومعتقداتهم الدينية ، وإتجاهاتهم السياسية والاجتماعية . [٥٧]

أما فى إنجلترا ، فلكل كلية شروطها الخاصة بالقبول ، ولا تلتزم الكليات بقبول الطلاب ذوى الدرجات العالية ، فالإهتمام الأكبر يوجه لشخصية الطالب التى تتبلور من خلال المقابلة الشخصية ، وبناءا على التقرير المقدم من ناظر المدرسة الثانوية التى تخرج منها الطالب . [٥٨]

ويشترط للإلتحاق بكليات التربية أو معاهد إعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى BED ، النجاح فى مادتين من GCE (المستوى الرفيع) ، والنجاح فى ثلاثة مواد فى إمتحان GCSE (مستوى ح أو أعلى) ، أو ما يعادله ، ولابد أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لإمتحان GCSE . ويشترط أن يحصل الطالب فى كل مادة منها على تقدير جيد على الأقل ، حتى يمكنه أن يدرس مقررات الإعداد لمهنة التدريس . كما أن الإلتحاق ببرنامج إعداد المعلم PCGE ، يتطلب الحصول على الدرجة الجامعية الأولى أو ما يعادلها . ويشارك فى عملية الإختيار ، وإجراء الإختبارات معلمين متمرسين وذوى خبرة . (٥٥)

ويشترط - أيضا - ألا يقل سن الطالب عن (١٨) سنة عند الإلتحاق بالفرقة الأولى ، وقبل الإلتحاق يمر الطالب بالعديد م الاختبارات التحريرية والشفهية . ويشترط اللياقة الجسمية والصحية . (٦٠)

وفى فرنسا ، يتم إختيار أفضل العناصر فى ضوء مواصفات معينة يجب أن تتوافر ، قبل الموافقة على قبول الطالب فى برامج الإعداد ، ولابد أن يجتاز الطالب إمتحان الجدارة المدرسية ، والإختبارات الشخصية ، لتحديد مدى إستعداده للعمل فى مهنة التعليم ، وللتعرف على مدى حبه وميله للعمل مع الأطفال ، ومع المتعلمين الآخرين بمختلف مراحلهم العمرية .

ويتم إختيار الطالب للإلتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمى المرحلة الإبتدائية Ecoies Normales ، بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو ما يعادلها . كما يعقد إمتحان مسابقة لخريجى معاهد النورمال ، حيث يتم إعدادهم مهنيا بالتعاون مع بعض الجامعات الأخرى للعمل كمعلمين . (٦١)

أما نظام القبول الخاص بإعداد الطالب للعمل فى المرحلة الثانوية ، فيتم بعد حصوله على درجة البكالوريا Baccalaurent (الإنتهاء من الدراسة الثانوية) ، ثم الإلتحاق بالجامعة لمدة ثلاث أو أربع سنوات . وبعد اجتياز العديد من الاختبارات التحريرية والشفهية ، يمكن للطالب الحصول على شهادة القدرة على التعليم فى المرحلة الثانوية ، او المعاهد التقنية ، أو معاهد التربية الرياضية ، حسبما إجتازه من الاختبارات المؤهلة للعمل فى أى من هذه المؤسسات التعليمية . (٦٢)

وفى ألمانيا ، يشترط لقبول الطلاب بكليات التربية الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية ، وإجتياز إمتحان Abitur . وللإلتحاق بمعاهد تدريب المعلمين يشترط أن يكون الطالب قد أمضى أربع سنوات فى المرحلة الأولى Grundschule ، وتسع سنوات فى المرحلة الثانوية ، ثم الإلتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى .

ويتم الإلتحاق بمعاهد التدريب بوجه عام ، ولا يوجد أى تحديد أو تقييد لنوع الشهادة الحاصل عليها الطالب . (٦٣)

اما فى السويد ، فيشترط للإلتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين ، أن يكون الطالب قد أمضى فى المرحلة الثانوية Gymnasium مدة عامين دراسيين . كما يسمح للطلاب الذين أنهوا هذه المرحلة ولم يلتحقوا فور تخرجهم منها بمؤسسات إعداد المعلم بالقبول فيها على ألا تزيد سنهم عن (٢٥) عاما ويسمح أيضا بقبول طلاب المرحلة الثانوية العليا (مدارس الشعب) ، والطلاب الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى فى تخصصات مختلفة . وفى جميع أحوال القبول السابقة يشترط اجتياز الإختبارات المقررة ، والمقابلات الشخصية ، واللياقة الصحية والنفسية ، والإستعداد للعمل بمهنة التدريس . (٦٤)

وفى اليابان ، لابد أن يجتاز الطالب المرشح للإلتحاق بكليات التربية إختبارات تحريرية فى التربية العامة ، وفى مجالات التخصص ، وإختبارات مهارية فى المجالات النوعية ، بالإضافة الى المقابلات الشخصية .

وهناك العديد من الشروط الأخرى التى وضعها مجلس التعليم فى اليابان ، والخاصة بإنتقاء وقبول الطلاب الجدد للعمل فى مهنة التدريس ، ومنها : الحصول على درجة جامعية ، إجتياز التأهيل للتدريس ، دراسة سنة إضافية بعد التعليم الجامعى ، أو الحصول على درجة الماجستير لمن يرغب فى التدريس فى المرحلة الثانوية العليا . (٦٥)

وفى الصين ، تتنوع شروط القبول الخاصة بإعداد المعلم بناء على المؤهلات الحاصل عليها الطالب ، وتبعا لنمط الإعداد ومستوياته . إلا أن هناك شروطا عامة ، يجب أن تتوفر فى الطالب المعلم ومنها : الرغبة الحقيقية للعمل بمهنة التدريس ، واللياقة الصحية ، والنجاح فى الاختبارات التحريرية والشفهية والتخصصية والنوعية والمهارية . ولابد من إجتياز الإمتحانات التى تجرى فى مجال التربية العامة ، والاختبارات التى تقيس مدى تمسك الطالب بمبادئ وقيم وتراث المجتمع الصينى . (٦٦)

ومن خلال ما سبق ، نجد أن الدول الأجنبية - سالفة الذكر - تتشابه فى بعض جوانب وشروط الإختيار والقبول بمؤسسات إعداد المعلمين (المعاهد والكليات) ، وإن كانت درجة الإهتمام تختلف من دولة لأخرى ، وأحيانا تختلف فى بعض معايير وأساليب وطرق الإنتقاء ، التى غالبا ما تركز على إجراء بعض الاختبارات المقننة ، والمقابلات الشخصية ، والمؤهلات الدراسية ، والرغبة فى التدريس ، والمستويات العلمية ، واللياقة الصحية والنفسية .. الخ .

وعموما ، فإن هناك ثمة تغييرات عديدة شهدتها نظم القبول فى معظم دول العالم - خاصة الدول المتقدمة - من أجل مسايرة متطلبات العصر ، ومواجهة ثورة المعلومات والإتصالات ، وتحديات المستقبل .

وفى إحدى الدراسات المقارنة العالمية ، (٦٧) وجد أن معظم دول العالم - سواء المتقدمة منها أو النامية - تعقد اختبارات للانتقاء ، وتحدد معايير معينة للمرشحين للقبول بكليات إعداد المعلم ، إلى جانب العديد من الاختبارات الخاصة بالإستعداد لممارسة مهنة التدريس ، والإختبارات الشخصية الأخرى .

وما يجب أن نؤكد عليه ، أن هناك بعض المواصفات التى ينبغى أن تتوفر فى معلم المستقبل ، والتى يصعب لمنهج الإعداد ومقرراته إكسابه إياها ، لأن هذه المواصفات " من المفروض أن تتوافر فيه قبل الإلتحاق بمؤسسات الإعداد ، وهى تتمثل - أساسا فى الذكاء العام للطالب المعلم ، وتمتعه ببعض القدرات الخاصة ، والشخصية السوية المتزنة الجيدة ، والصحة العامة ، وتوفر عنصر الرغبة فى التدريس ، وكفاءته للعمل فى مجال التعليم " . (٦٨)

جـ - نظم وبرامج الإعداد :

تأتى أهمية التركيز على دراسة نظم وبرامج إعداد المعلمين من أن هناك علاقة وارتباط قائم - بإستمرار - بين تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم ، وبين تطوير نظم التعليم ذاتها ، وذلك لأن إصلاح نظم التعليم وتطويرها يعتمد - بالدرجة الأولى - على كفاءة المعلم وقدراته ، التى تتشكل وتتطور من خلال التكوين المهنى له .

وتتنوع نظم الإعداد وبرامجه وتختلف من دولة لأخرى ، تبعا لظروف كل دولة ونظامها التعليمى عامة ، ونظام إعداد المعلم خاصة ، إلا أن هناك نقاط التقاء ، وسمات مشتركة ، خاصة فى أنماط الإعداد ، على مستوى التعليم العالى والجامعى ، والتى تتبلور من خلال نمطى الإعداد الشائعين فى دول العالم (النمط التكاملى ، والنمط التتابعى) .

وتتضح - كذلك - هذه السمات المشتركة الخاصة بإعداد المعلم ، من خلال برامج الإعداد ، التى تشتمل على الجوانب النظرية والتطبيقية ، وتركز على الإعداد الثقافى العام ، والإعداد الأكاديمى التخصصى ، والإعداد المهنى التربوى .

وأيا كان نظام الإعداد ونمطه ، فلابد أن يعد الطالب المعلم فى إطار الجوانب الثلاثة : الثقافى والتخصصى والمهنى . وقد يختلف أسلوب وطريقة تقديم مقررات هذه الجوانب وموقعها من سنوات الدراسة ، وعدد ساعات خطتها ، إلا أن نظام الإعدالاد فى أية دولة لابد أن يقوم على دراسة الطالب لهذه المقررات فى الجوانب الثلاثة المشار إليها .

ولذا نجد أن دولا مثل هولندا والهند واستراليا ، تقدم دراسات مهنية لإعداد المعلم لمدة عام ، بعد حصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى ، سواء معلمى المرحلة الإبتدائية أو الثانوية ، فى حين نجد دولا أخرى مثل بلغاريا والمجر ، تطبق المنهج الشامل الذى يحقق التكامل بين المواد الثقافية والتخصصية والمهنية فى آن واحد ، حيث تعطى هذه المواد متوازية أثناء سنوات دراسة الطالب المعلم بالكليات التربوية . (٦٩)

وفى الولايات المتحدة الأمريكية ، تستغرق مدة الدراسة العادية لإعداد المعلم أربع سنوات . ومن خلال نظام السنوات الأربع ، يدرس الطالب مواد الثقافة العامة مركزة فى العامين الأولين بصفة خاصة ، الى جانب دراسة مقررات :

التنمية البشرية ، علم الاجتماع التربوي ، فلسفة التربية ، تاريخ التربية ، التربية المقارنة ، التوجيه التربوي والمهني . وهذه المقررات يقوم بدراستها جميع الطلاب بالكلية بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية . أما في العامين الثالث والرابع ، فإلى جانب دراسة مواد التخصص - وحسب مستويات برامج الإعداد - (مرحلة إبتدائية ، مرحلة متوسطة ، مرحلة ثانوية) - فإن الطالب المعلم ، يعد من خلال البرنامج الخاص بكل مرحلة من هذه المراحل ، والذي يشتمل على مقررات تخصصية ، ومقررات ثقافية (في مجال العلوم ، والإنسانيات ، واللغة الإنجليزية ، واللغات الأجنبية) ، والمقررات التربوية للإعداد المهني . ويعتمد نظام الإعداد المهني من خلال المقررات التربوية ، على أساليب حلقات المناقشة ، والسمينار ، وورش العمـــل

ويتراوح عدد الساعات التدريسية لمختلف المقررات - إلى جانب ساعات التربية العملية - ما بين (١٤٣ - ١٥٢) ساعة ، لمستوى إعداد معلمي المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة ، وتزيد عن ذلك في مستوى إعداد معلم المرحلة الثانوية ، حيث يدرس الطالب المعلم مقررات إضافية في جوانب الإعداد الثقافية والأكاديمية ، والمهنية . (٧٠)

وهناك نظام آخر لإعداد المعلم مدته خمس سنوات ، تطبقه بعض الجامعات الأمريكية ، ويسير على نمطين : النمط الأول ، ويخصص فيه السنوات الأربع الأولى للإعداد الثقافي والإعداد التخصصي ، وتخصص السنة الخامسة بالكامل للإعداد التربوي المهني . والنمط الثاني ، مدته خمس سنوات ، وتتوافر فيه جوانب الإعداد الثلاثة (الثقافي ، التخصصي ، المهني) طوال السنوات الخمس . (٧١)

كما يوجد نظام خاص بإعداد معلم التربية الخاصة ، ويقوم هذا النظام على منح الطالب درجة البكالوريوس بعد دراسته لبرنامج إعداد معلم المرحلة الإبتدائية ، وبرنامج إعداد معلم المرحلة المتوسط . وبعد أن يتم استكمال دراسة الساعات المعتمدة في كل برنامج ، يدرس الطالب (٣٩) ساعة معتمدة - اضافية - في مقررات تعليم المعوقين . (٧٢)

وفيما يخص التربية العملية ، تستغرق فترة التدريب في معظم كليات التربية ما بين (١٥-١٩) اسبوعا ، يخصص منها أسبوعان أو ثلاثة للتوجيه والإمتحانات ، وإجراء عمليات التقويم ، وفي كليات أخرى يخصص أقل من ذلك ، حوالي (من ٩ - ١٠) أسابيع ، ولمدة ٢ ساعات يوميا . (٧٣) ويذهب الطلاب لمدارس التدريب العملي إبتداء من العام الثالث (في النظام الذي تتكامل فيه جوانب الإعداد) . وتتعاون المدارس مع الكليات في الإشراف على الطلاب ، ويستمر التدريب لنهاية العام الرابع (في نظام السنوات الأربع) . ويضع كل من مشرف الكلية والمعلم المختار من المدرسة (وهو أكفأ المعلمين في مادة التخصص والذي يتعاون في عملية الإشراف) ، تقريرا يؤخذ في الإعتبار عند إعطاء التقييم النهائي للطالب . (٧٤)

وفي إنجلترا ، يتم إعداد المعلم على المستوى الجامعي ، وفي كليات ومعاهد التعليم العالي ، . ولابد أن يحصل معلم المرحلة الإبتدائية على شهادة المعلم المؤهل Qualifies Teacher status (QUS) للعمل في هذه المرحلة ، بعد أن يكون قد أمضى أربع سنوات في دراسة مادة التخصص ، والمواد الثقافية ، والمعارف والمواد التربوية ، وقضى ما لا يقل عن (٢٠) أسبوعا في التربية العملية ، بعدها يحصل على الدرجة الجامعية (BED) . ويعتبر هذا النمط من الإعداد نمطا تكامليا .

أما معلم المرحلة الثانوية ، فيدرس دراسة أكاديمية ، للحصول على الدرجة الجامعية الأولى ، ثم يتبعها بدراسة تربوية لمدة عام بما فيها التربية العملية ، لمدة لا تقل عن (١٥) أسبوعا ، وذلك من خلال برنامج (PGCE) ، يكون بعدها مؤهلا للعمل كمعلم في المرحلة الثانوية . ويعتبر هذا النمط من الإعداد نمطا تتابعيا . (٧٥)

وتقدم دراسات خاصة للمعلم الذي يعد للعمل مع الفئات الخاصة (المتفوقين والمعوقين) ، حيث "توجد بإنجلترا أنواع كثيرة من مدارس التربية الخاصة للمعوقين ، والتي تحتاج إلى أعداد كبيرة من المعلمين الذين يقومون بتعليم وتربية هذه الفئة . (٧٦)

وفي فرنسا ، يتم إعداد معلم ما قبل المدرسة ، ومعلم المرحلة الأولى (الإبتدائية) ، والحلقة الأولى من التعليم الثانوي ، في معاهد التعليم العالي ، والتي يطلق عليها النورمال Ecoles Normales . ويشمل برنامج هذه المعاهد جميع

المعارف الخاصة بالمواد التخصصية التي يتضمنها ، والمهارات العملية للتدريس . ولا يوجد فرق بين محتوى الإعداد لمعلم المرحلة الإبتدائية ، ومعلم ما قبل المدرسة ، سوى أن برنامج ما قبل المدرسة يوجه إهتماما أكبر لمنهج نمو الطفل النفسي والفسيولوجي . (٧٧)

ومدة إعداد معلم المرحلة الإبتدائية أربع سنوات ، يقضي الطالب سنتين منها بالجامعة ، يتبعها بسنتين في المعاهد العالية للإعداد والتدريب (النورمال) .

أما معلم المرحلة الثانوية ، فيتم إعداده في مراكز التعليم الإقليمية (.CPR) ، بعد حصوله على الدرجة الجامعية ، ويتلقى في هذه المراكز الإعداد المهني الذي يؤهله للعمل في المدارس الثانوية .

وتتراوح مدة إعداد معلم المرحلة الثانوية ما بين أربع وخمس سنوات ، وتتوقف هذه المدة على مدى قدرة الطالب ، ومستوى إعداده للإمتحان النظري ، والطالب الذي يمكث أربع سنوات يحصل على لقب معلم متخصص Professeurs Certificate ، ويعمل في الحلقة الأولى من التعليم الثانوي . بينما المعلم الذي يحصل على لقب Professeurs Agreges ، يمكث مدة لا تقل عن خمس سنوات ، ولابد أن يلتحق بالدراسات العليا لمدة عام على الأقل قبل التقدم للإمتحان Agregation ، في مراكز التعليم الإقليمية (CPR) ، ويعمل هذا المعلم في الحلقة الثانية من التعليم الثانوي .

ويتكون محتوى منهج الإعداد الخاص بمعلم المرحلة الثانوية في الجوانب التخصصية والثقافية من العديد من المقررات في مجالات الإنسانيات ، العلوم ، الإقتصاد ، الفنون ، اللغات الحديثة ، الكمبيوتر ، التكنولوجيا . (٧٨)

ويصل فترة التدريب العملي إلى حوالي (٢٧) أسبوعا ، مقسمة على (٣) فترات ، كل فترة (٩) أسابيع ، بواقع (٨) ساعات في الأسبوع . ويعاون مشرفي التربية العملية - في الإشراف والمتابعة والتقويم - معلموا المواد التخصصية بالمدرسة . (٧٩)

أما في ألمانيا ، فيتم إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية والثانوية العامة والثانوية التكنولوجية على مرحلتين : الأولى وتشمل الإعداد الأكاديمي ، والثانية وتشمل الإعداد المهني ، ويتم الإعداد الأكاديمي في الجامعة ، أو المعاهد العليا (التي تكون على نفس مستوى الجامعة) ، أو الجامعات التكنولوجية ، أو اكاديمية الفنون والموسيقى ، أو مؤسسات التعليم الشامل . أما الإعداد المهني فيشتمل على مرحلتين : الأولى يتقدم فيها الطالب للإمتحان في بعض المعارف والنظريات التربوية ، مع تقديم بحث في أحد الموضوعات التربوية ، والثانية تأتي بعد النجاح في الإمتحان الأول ، وفيها يدخل الطالب مرحلة إعداد ما قبل الخدمة مباشرة ، ويتقدم للإمتحان الثاني في العديد من المقررات التربوية ، ويقدم بحثا في طرق التدريس .

وتتراوح مدة التربية العملية ما بين (١٨-٢٤) أسبوعا خلال فترة الاعداد المهني التي تلي الإعداد الأكاديمي ، وتتوقف مدة الإعداد على نوع ومستوى المرحلة التي يعد لها المعلم .

ورغم أن إعداد المعلم في ألمانيا يسير حسب النظام التتابعي ، إلا أن تدريب المعلمين يسير حسب النظام التكاملي ، والذي له برنامجه الخاص الذي يشتمل على تجديد وتنشيط وإثراء المعلومات التخصصية ، وفي الوقت ذاته ، التعمق في المواد التربوية ، والتي تعطى جميعها لفترة محددة وفي وقت واحد . ويعد معلم المعوقين في إطار النظام التكاملي ، وغالبا من خلال برنامج التدريب المشار اليه ، مع التركيز على المقررات التي تخدم العملية التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة . (٨٠)

وفي السويد ، يتم إعداد معلم المرحلة الأولى وفقا للنظام التكاملي بكليات المعلمين ، ومعاهد إعداد المعلمين ، حيث يدرس الطالب مواد تخصصية وثقافية ومواد تربوية ، ويؤدي التدريب العملي .

ويدرس معلم المرحلة الثانية ، نفس مناهج ومقررات إعداد معلم المرحلة الأولى ، إضافة لبعض المواد التي تركز على الناحية التربوية والمهنية مثل : أصول التربية ، الإدارة التربوية ، نظم التعليم المقارنة ، العلوم النفسية ، إلى جانب التربية العملية ، التي تكون مدتها أطول في هذه المرحلة .

أما معلم المرحلة الثانوية ، فيتم إعداده بناء على النظام التتابعي ، حيث يدرس الطالب المواد التخصصية فى الجامعة ، ويحصل على الدرجة الجامعية ، ثم يتبع دراسته التخصصية ، بدراسة تربوية لمدة عام أكاديمى كامل ، تنقسم لفصلين دراسيين ، الأول للمعارف والعلوم والنظريات التربوية والسلوكية ، وبعض المعارف العامة ، والدراسات البيئية ، والثانى يخصص بالكامل للتربية العملية داخل المدارس .

وهناك إعداد خاص لمعلم المدارس الثانوية التقنية ، فبالاضافة إلى المقررات التربوية والتربية العملية ، يدرس الطالب العلوم التجارية ، والسكرتارية ، والمهارات المتصلة بهما .

كذلك يدرس معلم المعوقين العلوم المتصلة بالتربية الخاصة ، الى جانب الإعداد التربوى والمهنى ، والتدريب الميدانى بمدارس المعوقين . (٨١)

أما فى اليابان فقد أصبح إعداد المعلم موحدا لجميع المستويات فى إطار الجامعة ، كما إزدادت فترة الإعداد ، وإزداد التوسع والإهتمام بالبرامج التدريبية أثناء الخدمة .

وتختلف الشهادات والمؤهلات العلمية المطلوبة حسب المراحل التعليمية ومستوياتها ، فهناك شهادات يصلح حاملها للتدريس فى رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية والحلقة الأولى من التعليم الثانوى ، بينما الشهادات ذات المستوى الأول ، تؤهل المعلم للتدريس فى الحلقة الثانية من التعليم الثانوى (الثانوية العليا) ، فهى تمنح لخريجى الجامعات الذين حصلوا على البكالوريوس فى المقررات الدراسية التخصصية ، حسب نظام الساعات المعتمدة ، ودرسوا أيضا مقررات عديدة فى مجال مهنة التدريس ، وحصلوا على الماجستير فى التربية. (٨٢)

وتوجه عناية خاصة لإعداد المعلم تربويا ومهنيا ، كما يوجه نفس الإهتمام لخريجى الكليات الأخرى ، الذين لا يصرح لهم بالتدريس ، إلا بعد استيفاء شروط الترخيص للتدريس ، ومنها : دراسة المقررات التربوية ، والمقررات التخصصية الإضافية ، ضمن إعداد الخريج للعمل كمعلم . (٨٣)

وعموما ، كى يحصل المعلم على رخصة التدريس - لأى مستوى تعليمى - يشترط أن يجتاز بنجاح الاختبارات التحريرية ، والإختبارات الخاصة بالذكاء والقدرات ، واختبارات طرق التدريس فى مادة التخصص ، والاختبارات الادائية فى مجال اللياقة البدنية ، ثم يتبع ذلك تدريب عملى ميدانى لمدة ثلاثة أسابيع متواصلة فى المدارس التى سيعمل فيها المصرح لهم بالتدريس ، حيث يكونوا قد عينوا قبل هذا التدريب فى المدارس ، ويهدف هذا التدريب العملى الى الإطمئنان على مستوى الخريج فى أدائه المهنى . (٨٤)

وفى الصين ، فإن التطوير والتحسين فى إعداد المعلمين يعتبر عاملا أساسيا لرفع المستوى العلمى لهم . والمعلمون فى مختلف المستويات داخل النظام التعليمى يحصلون على إعداد أولى أساسى قبل أن تتحدد مستوياتهم طبقا للمراحل التى يعملون فيها .

وبالنسبة لمعلمى رياض الأطفال يتم إعدادهم فى مدارس النورمال للصغار. أما مدارس النورمال الثانوية ، فتعد معلم المرحلة الإبتدائية ، وتقوم معاهد المعلمين بإعداد معلمى المرحلة المتوسطة لمدة ثلاث سنوات . كما يعد معلمى المرحلة الثانوية لمدة أربع سنوات فى كليات المعلمين .

وهناك إعداد خاص لمعلمى المدارس المهنية ، حيث يدرسون برنامجا تربويا مركزا ، بعد أن يكونوا قد تخرجوا من إحدى الكليات ، وذلك للعمل فى المدارس المهنية المتنوعة .

وإلى جانب ما تتضمنه برامج إعداد المعلمين - على كل المستويات - من جوانب تخصصية ، وتدريبات عملية ، ومقررات تربوية متنوعة ، فإن هذه البرامج تشتمل أيضا ، على الجوانب الثقافية والأخلاقية بصفة أساسية . (٨٥)

أما كوريا الجنوبية ، فتعد المعلم ثقافيا وأكاديميا ومهنيا فى نمطين أساسيين داخل مؤسسات الإعداد ، الأول معاهد إعداد المعلمين ، وكليات المعلمين لمدة عامين دراسيين ، وذلك لإعداد معلم التعليم الإبتدائى ، والثانى كليات التربية لمدة أربع سنوات ، لإعداد معلم التعليم الثانوى .

وهناك نمط ثالث لإعداد المعلم، هو ما يسمى بنمط المعلم المبتدئ Apprentice Teacher، وهو الذى درس فى إحدى الكليات الجامعية مثل الهندسة أو الزراعة، ومكث بها لمدة أربع سنوات، ثم حصل على شهادة التدريس بنجاح.

ويمكن أن يتحول هذا المعلم إلى معلم أساسى نظامى عندما يجتاز فترة التدريب والتأهيل المهنى بنجاح، مما يساعده على أن يعمل بالمرحلة المتوسطة، أو المرحلة الإبتدائية فى حالة الضرورة. (٨٦)

وفى نيجيريا، يعد المعلم فى مستوى التعليم الإبتدائى لمدة عام دراسى واحد بمعاهد المعلمين، بعد حصوله على الثانوية العامة. وفى مستوى التعليم الثانوى (القسم الأول)، يدرس الطالب عامان دراسيان بعد حصوله على الثانوية العامة، وذلك فى معاهد المعلمين أيضا. أما فى مستوى التعليم (القسم الثانى)، فيدرس الطالب دراسية جامعية أكاديمية بإحدى الكليات لمدة أربع سنوات، وتخصص السنة الأخيرة للدراسة التربوية. (٨٧)

وهكذا، نجد أن برامج إعداد المعلمين – على المستوى العالمى – توجد بينها نقاط التقاء، حيث يعد المعلم تحت مظلة التعليم العالى والجامعى، خاصة معلم المرحلة الثانوية. كما أن برامج الإعداد تأخذ النمطين: التكاملى والتتابعى فى عملية الإعداد. كذلك تشتمل برامج الإعداد على الجوانب الثلاثة: الثقافى والتخصصى والمهنى، وإن اختلفت الأوزان النسبية لكل جانب منها من دولة لأخرى. كما نلاحظ أن فترة الإعداد ونظام الدراسة تختلف من دولة لأخرى، وتتنوع طرق وأدوات وأساليب الإمتحانات والتقويم أيضا من بلد لآخر.

ثالثا: واقع إعداد المعلم العربى / المشكلات، والأدبيات والدراسات السابقة:

بالرغم من أن الدول العربية قد سعت – كل حسب ظروفها وإمكانياتها وفلسفة نظم التعليم بها – إلى تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم العربى، إلا أن العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات والأبحاث العلمية – على المستوى العربى – قد كشفت عن أن نظم وبرامج إعداد المعلم العربى، لا تعكس بقدر كبير التطورات الحادثة فى هذا المجال على المستوى العالمى. كما توصلت – أيضا – إلى أن إعداد المعلم العربى – بصفة عامة – مازال يشوبه العديد من المشكلات وأوجه القصور والنقص، خاصة فى مجال الإعداد المهنى. كما أن عملية إعداد المعلم العربى – فى صورتها الحالية – لم تصل إلى المستوى الذى يمكن به مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين والتحسب لمتغيراته.

ويتضح التجسيد السابق لواقع إعداد المعلم العربى ومشكلاته، من خلال دراستنا لبعض جوانب البحث الحالى وأبعاده الأساسية فى ضوء ما أشارت إليه بعض الأدبيات والدراسات السابقة، وذلك كما يلى: –

(أ) نظم القبول (الإختيار):

من خلال الإطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث السابقة، فيما يتصل بنظم القبول والاختيار، نجد أن إحدى الدراسات، (٨٨) قد توصلت إلى أن الطلاب لا يقبلون على الإلتحاق بالمعاهد والكليات التى تعد لمهنة التدريس إلا إذا لم يجدوا غيرها، ومن يضطر منهم للدراسة بها، ويتخرج معلما، يحاول أن يجد عملا بديلا إذا تمكن من ذلك.

وأكدت دراسة أخرى، (٨٩) على أن الطلاب يلتحقون بكليات التربية رغما عن إرادتهم، وبصرف النظر عن استعداداتهم وقدراتهم الخاصة بممارسة مهنة التدريس.

وتحققت دراسة ثالثة، (٩٠) من عزوف أعداد كبيرة من أبناء المجتمعات العربية خاصة الخليجية منها عن العمل بمهنة التدريس، وعن الإلتحاق أصلا بكليات إعداد المعلم.

كما كشفت دراسات أخرى عديدة، (٩١) عن أن الإختبارات الشخصية التى تجريها كليات التربية فى العديد من أقطار الوطن العربى هى إختبارات شكلية روتينية، لا تكشف عن شخصية الطالب الحقيقية التى تؤهله لأن يكون معلما، حيث تنحصر معظم هذه الإختبارات فى التأكد من خلو الطالب من العاهات الجسمية التى قد تعوقه عن القيام بعملية التدريس. كما أصبحت لجان القبول تميل إلى التساهل فى شروط القبول، خاصة فى مجال الاختبارات النفسية والثقافية العامة.

وأثبتت نتائج بعض الدراسات، [٩٢] أنه لا توجد معايير مقننة وشروط قبول وإختيار، واضحة ومحددة تتفق مع أهمية الدور الذى يؤهل الطالب المعلم فى البلدان العربية للقيام بدوره المهنى فى المستقبل، حيث أن المعيار الوحيد هو الدرجات التحصيلية. إلى جانب بعض المعايير والإختبارات الشكلية الأخرى، مما لا تتفق مع الإتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال، والتى تركز على السمات الشخصية، والقابلية لممارسة مهنة التدريس، والقدرات العقلية المتنوعة، والصحة الجسمية والنفسية، والميول المهنية.. الخ.

مما سبق يمكن أن نقرر أن نظم القبول الحالية فى البلدان العربية، تفتقد إلى الأسس والأساليب الموضوعية التى يمكن بها ضمان توافر الخصائص المعرفية والمهارية والإنفعالية فى الطلاب، وبالتالى يصعب أن تحقق أهدافها فى انتقاء أفضل العناصر، ذات الميول والقدرات الخاصة لممارسة مهنة التدريس، والتى تستطيع أن تواجه متغيرات العصر وتحديات القرن الحادى والعشرين.

ب - نظم وبرامج الإعداد :

تناولت العديد من الدراسات والأبحاث نظم وبرامج إعداد المعلم العربى، ومن هذه الدراسات: [٩٣]، دراسة "الدايل ١٩٨٩"، "الخطيب ١٩٩٠"، "مكروم ١٩٩١"، "عبيد ١٩٩٣"، "الكبيسى وتركى ١٩٩٥". وبتحليل هذه الدراسات - وغيرها من الدراسات التى وردت فى أماكن أخرى من البحث الحالى - تم الكشف عن العديد من أوجه القصور والنقص فى نظم وبرامج إعداد المعلم العربى، ومن ذلك ما يلى: -

١- مازالت نظم الإعداد وبرامجه غير موحدة فى البلدان العربية - وإن كانت هناك بعض السمات والجوانب المتشابهة - بل نجد أنه داخل الدولة الواحدة يوجد تصنيف للمعلمين (معلم ابتدائى، إعدادى، ثانوى)، مما جعل الهوة الثقافية والإجتماعية كبيرة بين المعلمين فى مراحل التعليم المختلفة. كما تتعدد الجهات المسئولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم، وتتفاوت فى مستويات الإعداد وبرامجه من دولة عربية لأخرى.

٢- غلبة الجانب النظرى على الجانب العملى فى محتويات برامج الإعداد، وعدم توازن هذه المحتويات من بلد عربى لآخر، وداخل البلد الواحد من برنامج لآخر. وتتراوح الأوزان النسبية المعطاة لكل جانب من مكونات الإعداد - فى مجمل الدول العربية - ما بين (٥٠ - ٦٥٪) لمواد الإعداد التخصصى (١٠-١٥٪) لمواد الثقافة العامة، (٢٠-٤٠٪) لمواد الإعداد المهنى، وفى إطار هذه الأوزان العامة تختلف النسب المقررة والمحددة لكل جانب من مكونات الإعداد من بلد عربى لآخر، وأحياناً فى داخل البلد العربى الواحد من برنامج لآخر. وليس هناك معايير مقننة يتم على أساسها تحديد حجم ونسبة كل مكون من هذه المكونات الأساسية للبرنامج، فى حين أنه من المفروض أن يتم تحديد حجم ووزن كل مكون من مكونات البرنامج، إعتمادا على الاحتياجات المهنية للملتحقين بالبرنامج من جهة، وعلى الأدوار المستقبلية التى يتوقع أن يضطلع بها المعلم فى المدرسة من جهة أخرى.

٣- لا تلقى المواد الثقافية قدراً من الإهتمام، يتناسب مع أهمية إعداد المعلم، ودوره الآنى والمستقبلى، فى مواجهة التلويث والتغريب، ومحاولات طمس الهوية الثقافية للمجتمعات العربية. كما ظلت دراسات وأنشطة كل جانب (ثقافى، تخصصى، مهنى)، بمعزل عن الجوانب الأخرى، وتسير موازية لها، الأمر الذى لم يؤد الى تحسين عملية إعداد المعلم، ويعرقل تطويرها، كما هو واضح من مستويات منتجها التعليمى.

٤- الإفتقار إلى إطار نظرى لإعداد وتدريب المعلم العربى، حيث تفتقر مؤسسات إعداد المعلم فى الوطن العربى الى إطار نظرى، وأهداف واضحة ومحددة لتوجيه ممارساتها وأنشطتها إعتماداً على نظريات التعلم، كالنظرية المعرفية، والجشطلتية والسلوكية، وحل المشكلات الخ. إضافة إلى ضعف الإستفادة من المبادئ والمهارات المستمدة من المواد الأكاديمية المساعدة، حيث أن الإرتباط بين هذه المواد، والمواد الأكاديمية الأساسية إرتباط ضعيف للغاية.

٥- هناك إختلافات واضحة فى جوانب أخرى تتصل بإعداد المعلم ، حيث توجد إختلافات بين الدول العربية - وداخل الدولة العربية الواحدة التى بها مؤسسات متعددة لاعداد المعلم - فيما يتصل بنظم الدراسة ، ونوعية المقررات التربوية والنفسية ، ونظام التربية العملية .

٦- وهناك تحديات ومشكلات وقضايا أخرى تواجه نظم وبرامج إعداد المعلم فى المجتمعات العربية ، تتمثل - بإيجاز - فى الآتى : -

* إنعدام الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين وخريجيها ، وإنعدام صلة الخريج بمجتمعه ، وبيئته المحلية .
* الانفصال بين برامج إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة ، وبرامج تدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة .
* الإفتقار إلى الأبحاث العلمية الميدانية التى تعالج مشكلات إعداد المعلم ، وعدم أخذ نتائج الدراسات والأبحاث التى أجريت فى المنطقة العربية والخاصة بإعداد المعلم مأخذ الجد ، وبالتالى يندر أن تطبق توصيات ومقترحات هذه الدراسات فى البلدان العربية بصورة مباشرة وسريعة وفاعلة . كما أن المستحدثات والمستجدات فى مجال إعداد المعلم على المستوى العالمى ، لم توضع - إلا فى القليل النادر - موضع الدراسة والبحث ، للأخذ منها بما يتفق وهوية المجتمعات العربية ، وإطارها الثقافى والبيئى ، وتطبيقه فى مجال إعداد المعلم العربى .
* ضعف أثر برامج إعداد المعلم العربى ، على إتجاهاته نحو مهنة التدريس ، حيث لا تعطى برامج الإعداد إهتماماً واضحاً لتنمية شعور الطالب بالإنتماء إلى مهنة التعليم ، كما أنها لا تبرز أهمية هذه المهنة فى تكوين رأس المال البشرى للمجتمع . كما أن هذه البرامج لم تستطع أن تعطى تصورا لحلول بعض المشكلات التى يتعرض لها المعلم أثناء ممارسته لمهنته ، والتى تترك أثراً سلبياً على فعالية أدائه للأدوار التى يقوم بها .
* تكرار محتويات العديد من المواد والمقررات التربوية ، وتداخلها دون الربط بينها .
* الإفتقار إلى الوسائل والأساليب العلمية الحديثة فى تدريب الطلاب على المهارات الأساسية اللازمة لعملية التعليم ، وعدم جدية التربية العملية ، حيث مدارس التدريب مزدحمة بالطلاب المتدربين ، وبالتالى فحصص التدريب قليلة ، والإشراف غير مناسب ، حيث يتابع المشرف - فى أحيان كثيرة - أعداد كبيرة من الطلاب فى المجموعة الواحدة ، مما يضعف عملية الإشراف ، ويجعلها تميل إلى الشكلية . إضافة إلى تعدد فئات المشرفين على التربية العملية ، وعدم وجود قدر من الفكر المشترك ، حول أهداف التربية العملية ، وأساليبها ووسائلها وطرقها ، والإفتقار إلى معايير موضوعية لتقويم الأداء العملى للطلاب المتدربين .

وفيما يتصل بنظم الإعداد ، نجد أن الدول العربية تسير فى إطار نظامين أساسيين هما : النظام التكاملى Composite ، والنظام التتابعى Follow . ويقوم النظام التكاملى على أساس تكامل جوانب الإعداد . وهى : الجانب الثقافى العام ، والجانب الأكاديمى التخصصى ، والجانب التربوى المهنى .

وأهم ما يميز هذا النظام ، تزامن الإعداد التخصصى مع الإعداد المهنى ، ويعرف الطالب منذ التحاقه بكلية التربية أنه سيصبح معلماً ، كما أن هذا النظام فيه إقتصاد للجهد والتكاليف ، ومدة الدراسة به أربع سنوات جامعية . إضافة إلى "انه يمكن السلطات التعليمية المسئولة من التحكم فى الأعداد المطلوبة من المعلمين فى المستقبل (أى من حيث الكم) ، وأيضاً من حيث الكيف" . (٩٤)

ورغم هذه المميزات إلا أن لهذا النظام بعض السلبيات منها أن الإعداد المهنى قد يكون على حساب الإعداد الأكاديمى ، مما قد يؤثر - سلباً - على مستوى إعداد المعلم فى مادة تخصصه ، خاصة وأن الطلاب يهتمون أكثر بالمواد التخصصية . (٩٥)

أما النظام التتابعى ، فيقوم على أساس إنتظام الطالب أكاديميا فى إحدى الكليات خاصة الآداب أو العلوم لمدة أربع سنوات تنتهى بحصوله على الدرجة الجامعية الأولى ، وهى الليسانس أو البكالوريوس ، ثم يتابع بعدها الإعداد المهنى

فى إحدى كليات التربية لمدة عام جامعى أو أكثر، يدرس فيه الطالب دراسة نظرية وتطبيقية، تؤهله للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية أو الثانوية، بعد أن يحصل على شهادة الدبلوم العام فى التربية، أو شهادة دبلوم التدريس.

ولهذا النظام، له إيجابياته ومنها، إفساح المجال لتأهيل المعلمين الذين إنخرطوا فى المهنة دون إعداد تربوى مهنى. كما أنه يتيح للطلاب فرصة التركيز أكثر على المواد التخصصية ولعدد كاف من السنوات فى الكليات الأخرى. (٩٦)

ورغم أن النظامان (التكاملى والتتابعى) يطبقان فى البلدان العربية، ومازالا شائعان، بالصيغ والآليات التقليدية، إلا أن مؤسسات إعداد المعلم العربى - التى يطبق من خلالها النظامان - سارت هى ذاتها فى طريق التطوير، حيث أصبح إعداد المعلم يتم - فى معظمها - على المستوى الجامعى. فقد تطورت معاهد المعلمين والمعلمات، ودور المعلمين والمعلمات، والكليات المتوسطة (خاصة فى الدول الخليجية)، لتصبح فى إتجاه كليات التربية.

كما فتحت بعض الدول العربية - مثل مصر - شعباً لإعداد معلم التعليم الأساسى ببعض كليات التربية، وأنشئت كليات مستقلة لإعداد معلم التعليم الأساسى، وأخرى لإعداد معلم التعليم الصناعى، إلى جانب برنامج تأهيل معلمى المرحلة الأولى للمستوى الجامعى (مصر، وعمان، وبعض الدول العربية الأخرى). كما أنشئت فى مصر - أيضاً - كليات التربية النوعية إبتداء من العام الجامعى ١٩٨٨/٨٧، لإعداد المعلم النوعى فى تخصصات: التربية الفنية، التربية الموسيقية، الإعلام التربوى، تكنولوجيا التعليم، الإقتصاد المنزلى، وغيرها من التخصصات الأخرى التى تحتاجها البيئة والمجتمع فى مصر.

رابعاً: الرؤية المستقبلية / توجهات ومرتكزات إعداد المعلم العربى:

من خلال دراستنا للإتجاهات العالمية المعاصرة فى إعداد المعلم، وانطلاقاً من واقع إعداد المعلم العربى، وما ينتظر هذا المعلم من أدوار ومسئوليات ووظائف جديدة، فإننا نؤكد - بداية - على بعض التوجهات العامة التى يرتكز عليها مستقبل إعداد المعلم العربى، وهى: -

١- العمل العربى المشترك فى مجال إعداد المعلم، أصبح مطلباً جوهرياً للحاضر والمستقبل، حيث أن إعداد المعلم - على المستوى العربى - يتطلب جهوداً بشرية وعلمية ومالية، يصعب أن يقوم بها قطر عربى واحد. ولذا فإن تضافر الجهود العربية فى مجال إعداد المعلم، يرفع من مستويات الإعداد، ويوجد صيغ جديدة لإعداده، قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين.

٢- وجود أطر نظرية وفلسفة تربوية واضحة المعالم، تستند على أهداف ومبادئ محددة، يمكن أن ترتكز عليها عملية إعداد المعلم العربى، بما فيها من ممارسات متعددة، تستند بدورها على نظريات ونتائج وتطبيقات وقوانين مختلف العلوم السلوكية والتربوية والإجتماعية، والتى تشكل - فى مجموعها - قاعدة أساسية فى عملية إعداد المعلم.

٣- العمل على رفع كفاءة المعلم العربى، بإعداده على المستوى الجامعى، سواء كان سيعمل فى المرحلة الإبتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، وبالتالى توحيد مصادر إعداده فى كل البلدان العربية، وليس فى بعضها فقط.

٤- إعداد المعلم العربى فى إطار "مبدأ المرونة"، الخاص بنظم القبول، ونظم الدراسة ومدتها ونظم التقويم والإمتحانات، والمناهج والمقررات، وبرامج الإعداد، ومتطلبات التخرج عموماً، مما يمكن المعلم العربى من العديد من المهارات، وتنوع الأداء وجودته، وتحقيق إستمرارية إضطلاعه بأدواره ومسئولياته، من خلال التربية المستمرة، عن طريق التدريب أثناء الخدمة، وبالتالى يمكنه - كل ذلك - من العمل فى التعليم النظامى وغير النظامى، حسب متطلبات الزمان والمكان، كما يمكنه - أيضاً - من التعامل مع الأعداد الكبيرة، والأعداد الصغيرة، ويجعله مستعداً عن طريق التأهيل والتدريب للعمل مع الفئات الخاصة، سواء كانوا متفوقين أم

معوقين ، مما يساعده – ويسمح له – بفرص الترقى من مستوى تعليمى لآخر ، ومن مرحلة تعليمية لأخرى بسهولة ويسر .

٥- إن معلم المعلم – فى البلدان العربية – يمثل عنصراً حيوياً فى مدى إيجابية إتجاهات المعلم نحو مهنته وحسن إضطلاعه بمهامه – وتمشياً مع الإتجاه الذى يركز على الفرد كمحور للتربية ، بعد أن كان التأكيد على مادة التعلم – لذا ، فإن نظم وبرامج إعداد المعلمين الأكثر تقدماً ، تتوخى أن يكون معلم المعلم ، مؤهلاً ومدرباً ، تأهيلاً جيداً فى تخصصه ، وحاصلاً على الدرجات العلمية المناسبة التى تجعله قادراً على القيام بدوره فى إعداد المعلم ، وقادراً – أيضاً – على الفهم والتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين فى كل ما يخص إعداد المعلم ، بصرف النظر عن مجالات التخصص . وبإختصار ينبغى أن يكون معلم المعلم مؤهلاً أكاديمياً ومهنياً ، ومزوداً بالخبرة الكافية التى تستخدم أساليب ووسائل وطرق التعليم فى عملية الإعداد ، وكذلك فى تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها ، وتوجيهها والإشراف عليها ومتابعتها وتقويمها ، والمعلم يتأثر إيجاباً وسلبا بطرق التدريس والبرامج التى تعلم من خلالها ، وهو غالباً ما يُعلم كما تَعلم .

ومن هنا ، نتبين أننا إذا ما أردنا الإرتقاء بسياسة إعداد المعلمين وتطوير برامجهم فى الوطن العربى ، فعلينا أن نعى أن معلم المعلم ، يمثل أحد القضايا الأساسية فى منظومة إعداد المعلم ، والتى عليها تتوقف عملية إعداد المعلم لمواجهة متغيرات وتحديات الحاضر والمستقبل أيضاً .

٦- إستثمار برنامج إعداد المعلمين لنتائج البحوث والدراسات التربوية على المستويين العربى والعالمى ، وتوظيفها لتحقيق التطوير والتجديد التربوى فى الحاضر والمستقبل ، والأخذ من تجارب البلدان المتقدمة فى مجال إعداد المعلم ، بما يتفق والمستجدات ، ووفق إمكاناتنا وأوضاعنا الثقافية والإقتصادية والاجتماعية ، وتراثنا وقيمنا العربية الأصيلة .

٧- وضع استراتيجية عربية متكاملة تتضمن سياسات ومرتكزات وتوجهات محددة ، وتشتمل على خطط لتطوير وإصلاح إعداد المعلم ، تحسباً لمتغيرات القرن الحادى والعشرين وتحدياته ، مع مراعاة أن تتضمن أساليب إعداد المعلم العربى التركيز على التعلم الذاتى ، والإكتشاف والإبداع ، وإستخدام بعض التقنيات كالتعليم المصغر ، إلى جانب قيام كليات التربية بأدوارها فى برامج التدريب أثناء الخدمة وربط إعداد المعلم قبل الخدمة ببرامج التدريب أثناءها ، وإستخدام البرامج التى ثبت فعاليتها فى إعداد المعلم كبرامج إعداد المعلم القائمة على الآداء والكفاية – تمشياً مع الإتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال – والتى تمد الطالب المعلم بالخبرات التعليمية التى تساعده على أن يأخذ على عاتقه القيام بأدوار المعلم ، فى إطار من المسئولية والإلتزام بتحقيق الأهداف ، وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين من خلال الكفايات المعرفية والسلوكية ، وأساليب التقويم ، وإدارة الصف ، المتوفرة لدى المعلم .

ولكى تتضح معالم وتوجهات ومرتكزات الرؤية المستقبلية ، فإننا نبرز ذلك ونؤكده من خلال طرح جوانب هذه الرؤية المتصلة بأبعاد الدراسة وحدودها ، وذلك كما يلى : –

(أ) نظام القبول (الإختيار) :

تعتبر قضية إختيار وإنتقاء العناصر الملائمة ، بأعداد مناسبة للإلتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين من القضايا الحيوية التى تسهم فى تحديد نوعية المعلم ومستوى آدائه من ناحية ، وتحقيق علاقة متوازنة بين جانبى الكم والكيف فى إعداد المعلمين من ناحية أخرى .

وكما يقرر "باربر Barber" ، أننا كى نجعل مهنة التدريس أكثر نجاحاً فى المستقبل ، فلابد أن نرتفع بمعايير القبول ، ونكون أكثر حرصاً على إنتقاء أفضل العناصر الطلابية ، ونشجعها على الدخول فى مهنة التدريس . [(٩٧)]

وعموماً ، فإن عملية الإنتقاء ليست بالأمر السهل ، كما أن تخليق الإستعداد المهنى لدى الطلاب ، يكاد يكون مستحيل ، ولذا فإن مؤسسات الإعداد عليها أن تنمى هذا الاستعداد ، وتحافظ على سمات الشخصية الجيدة لمعلم المستقبل مثل : الذكاء العام ، والقدرات الخاصة ، وكفاءة الأداء ، والصحة الجسمية والنفسية .

ومن هنا ، فإن مؤسسات الإعداد فى العالم العربى مطالبة بأن توجد من الأساليب ما يرغب الطلاب فى الإلتحاق بكليات التربية للعمل مستقبلاً فى مهنة التدريس ، وذلك عن طريق الحملات الإعلامية لتوجيه الطلاب وإرشادهم فى المرحلة الثانوية ، لما يناسبهم من مهن فى المستقبل ، بالإضافة إلى توعيتهم لتكوين الإتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس .

ولما كان المجتمع العربى بحاجة إلى نوعيات جديدة وجيدة وعالية الكفاءة مهنياً وأكاديمياً وأخلاقياً من معلمى المستقبل ليواجه بها تحديات القرن الحادى والعشرين ، فإننا نؤكد فيما يخص عملية الأختيار والقبول على الركائز والتوجهات التالية :

١- إستخدام مقاييس حقيقية تطبق بصورة فاعلة ، وتقيس الإتجاه نحو الرغبة فى العمل بمهنة التدريس ، ويمكن تنفيذ ذلك عن طريق تضافر كل الجهود التربوية المتخصصة فى العالم العربى لإعداد مجموعة من الإختبارات والمقاييس للكشف عن السمات والخصائص النفسية والمعرفية والعقلية لدى المرشحين للقبول بكليات التربية ، وإن كانت هذه الجهود قد بدأت فعلاً منذ أكثر من ربع قرن ، إلا أن الحاجة إلى تكاملها تصبح ضروريه لتخرج لنا بمقاييس ثابتة مقننة تصلح للتطبيق فى البيئة العربية .

٢- إجراء مقابلات شخصية مقننة وحقيقية - وليست شكلية كما هو سائد الآن - للتدقيق فى إختيار معلمى المستقبل ، بحيث تركز هذه المقابلات على جوانب شخصية المعلم من حيث السمات والميول والطموحات ، والمستوى العلمى والثقافى العالى .

٣- عقد إختبارات تحصيلية شفهية وتحريرية (إختبارات الجدارة) ، داخل الجامعة ، قبل قبول الطالب بكليات التربية ، للتأكد من إرتفاع مستوى إتقانه للجانب الأكاديمى ، مثلما يحدث فى الولايات المتحدة الأمريكية ، واليابان ، وفرنسا ، وإنجلترا ، وألمانيا ، والسويد .

٤- توفر الكفاية البدنية والخلو من العيوب والأمراض الجسمية والعاهات ، والتمتع بالصحة العقلية والنفسية والإتزان الإنفعالى ، إلى جانب توفر الكفاية الإجتماعية والخلقية ، وملامح قوة الشخصية .

٥- عقد إختبارات فى الكفاءة اللغوية ، مثلما يحدث فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وإختبارات المواقف التربوية ، وإختبارات للتعبير والأنشطة الحرة ، خاصة للمعلمين الذين سيعملون مع الأطفال ، مثلما يحدث فى السويد ، إلى جانب إتقان الطلاب لإحدى اللغات الأجنبية .

٦- التعرف على ميول ورغبات وطموحات كل طالب أثناء عملية الإنتقاء ، كى يمكن توجيهه الى دراسة برنامج المرحلة التعليمية التى تتناسب وهذه الميول والرغبات .

٧- إطلاع الطالب قبل البدء بعملية إختياره وقبوله على شروط الإلتحاق ، وعلى اللوائح والتعليمات الخاصة بالكلية التربوية التى سيدرس فيها ، مثلما يحدث فى اليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، خاصة الملتحقين ببرنامج التعليم الثانوى [٩٨]

٨- أن يبدى الطالب مهارة فى الحوار والنقاش ، والقدرة على الإستنباط والتحليل والقدرة على التعلم الذاتى ، وإستخدام أسلوب حل المشكلات ، وأن يتقبل النقد ، ويكون لديه مهارة إقناع الآخرين ، وإحترام الرأى الآخر ، ولديه القدرة والإستعداد على التفاعل مع البيئة والمجتمع المحلى ، وأن يكون ملتزما بتعاليم دينه ، بعيدا عن الميول التطرفية والإنحراف . وهذا يدخل فى متطلبات الإختبارات المهنية والأخلاقية .

٩- أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة (أو ما يعادلها لبعض التخصصات والمستويات) ، وأن تضم أوراق التحاقه شهادة حسن سير وسلوك من وزارة التربية والتعليم ، وأن يحرر إستمارة الإلتحاق بالكلية ، ويحرر إقراراً بالتزامه بتقاليد ونظم ولوائح الكلية والجامعة ، وبأنه سيلتزم بالعمل فى مهنة التدريس بعد تخرجه .

وإذا كان لهذه المعايير السابقة أهمية كبيرة فى إنتاجية معلم المستقبل ، حيث ظهرت أدوار جديدة للمعلم ، فى مجتمعات اليوم والغد أيضاً ، دائمة النمو والتطور ، إلا أن الأهم هو تطبيق هذه المعايير بصورة متكاملة ، والتوصل إلى المزيد من المعايير الأكثر دقة لتحديد الخصائص والسمات المعرفية والعقلية والعاطفية والإجتماعية التى يجب توافرها فى العناصر التى نختارها للإلتحاق بمعاهد وكليات التربية ، والتى فى ضوئها يمكن أن نتوقع نجاح هذه العناصر فى القيام بأدوارها الجديدة المتعددة التى تتطلبها مهنة التعليم اليوم وفى المستقبل . وفى الحقيقة ، هذا أمر غاية فى الصعوبة ، ويرجع ذلك الى "أنه لا يوجد نمط عام واحد للمعلم الممتاز ، لكن هناك أنماطاً متعددة ، وهذه الأنماط لا تختلف من ثقافة إلى أخرى فحسب ، بل تختلف كذلك فى إطار الموقف التعليمى طبقاً للأهداف التى يسعى المعلمون إلى تحقيقها ، هذا فضلاً عن تعدد جوانب كل سمة من السمات المراد التعرف عليها ، الأمر الذى يزيد مشكلة التوصل إلى معايير دقيقة - تنبئ بنجاح من نختارهم لمهنة التدريس - صعوبة وتعقيداً" . (٩٩)

وعلينا فى المجتمعات العربية ، أن نعى أن إرتفاع الحد الأدنى لمجموع الدرجات ، للقبول بكليات التربية فى بعض البلدان العربية واحتلالها موقعاً متميزاً بين كليات القمة - مثلما هو حادث فى مصر فى الآونة الأخيرة . إنما يرجع الى تزايد معدلات البطالة ، وجلب الربح عن طريق إنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ، والأمل فى الإعارة لإحدى دول البترول ، ونظام التكليف الذى كان معمولاً به الخ . ولذا فإن إرتفاع النسبة المئوية لمجموع الدرجات فى الثانوية العامة ، لا يعنى بأى حال - ولا يضمن أيضاً - أن المتقدم للإلتحاق بكليات التربية لديه ميول إيجابية لمهنة التدريس ، أوجب ورغبة فى العمل فى مجال التعليم عموماً ، الأمر الذى يتطلب تطوير المقاييس التربوية والنفسية التى عن طريقها نستطيع الكشف عن السمات الشخصية ، والقدرات العقلية ، والقدرة على التفكير والإبداع والتعبير وحل المشكلات والتعلم الذاتى الخ . وبذا نتأكد من رغبة المرشحين الحقيقية للعمل فى مهنة التدريس .

وبناءً على ما تقدم ، نستطيع أن نقرر أن نظم الإختيار والقبول المعمول بها حالياً فى كليات التربية فى البلدان العربية ، يصعب أن تكشف لنا عن الجوانب والسمات والقدرات الحقيقية التى يجب أن تكون متوفرة فيمن يعمل بمهنة التدريس ، حيث أن الإختبارات والمقابلات الشخصية السريعة والخاطفة والشكلية التى يتم على أساسها الإلتحاق بكليات التربية والمعاهد التربوية ، تعد فى الحقيقة أمراً يشوبه الكثير من أوجه النقص والقصور ، ويفتقر الى الموضوعية . "وفى جميع الحالات يجب ألا يسمح للأشخاص الغير متمتعين بالصحة الجسمية والعقلية والنفسية ، وأولئك الذين يظهرون عجزاً فى توصيل المعلومات والمعارف للمتعلمين بطريقة فعالة ، وكذا الذين لديهم إتجاهات سلبية نحو التعلم والتعليم والتربية ، أن يعملوا فى مهنة التدريس" . (١٠٠) على الأقل فى الآونة الحالية ، وإلى أن تصل البحوث والدراسات التربوية الى وضع معايير أكثر دقة وفعالية لإختيار المعلمين الذين يستطيعون فهم متغيرات القرن الحادى والعشرين ومواجهة تحدياته .

(ب) نظم وبرامج إعداد المعلم :

تستند الرؤية المستقبلية فى هذا الجزء الخاص بنظم وبرامج إعداد المعلم العربى على مجموعة من التوجهات والمرتكزات ، التى تشكل أساساً تُبنى من خلاله هذه النظم والبرامج ، وتتحدد هذه التوجهات والمرتكزات فى الآتى : -

١- تحديد الأهداف السلوكية لبرامج الإعداد ووضوحها : فعندما تكون أهداف البرنامج محددة وواضحة ومصاغة لتتناسب مع السلوك المستقبلى المتوقع من المعلمين ، فإن ذلك يجعل مستوى الأداء ، فى الواقع العملى المهنى متقناً وجيداً .

٢- التكامل والشمولية بالمفهومين العام والخاص : فمن الناحية العامة ، نجد تحقيق التكامل والشمولية مطلباً جوهرياً بين كل من نظم وبرامج الإعداد ، والنظام التعليمى ككل والإطار المجتمعى العام ، وهذا يحقق الترابط العضوى بين هذه العناصر الثلاثة ، مما يجعل دور المعلم فاعلاً فى كل من النظام التعليمى والإطار البيئى والمجتمعى الذى يوجد فيه هذا النظام ، ويؤدى إلى استمرارية إصلاح وتطوير نظم وبرامج إعداد المعلم العربى . ومن الناحية الخاصة يعنى التكامل فى نظام إعداد المعلم ، جمع العناصر المنفصلة وتحقيق التلاحم بينها ، وإيجاد نقاط تقاطع وتلاقى بين قطاعات العمل ذات العلاقة المشتركة ، بحيث تعمل بطريقة منتظمة لتحقيق الأهداف المأمولة من عملية الإعداد ذاتها ، والتكامل بهذه الآلية يكون بين الأهداف والمحتوى ، والطرق الخاصة بإعداد المعلم ، وأيضاً يكون بين المعلم ومعلمى المعلم ، والموجهين التربويين والإداريين ، ويكون من جهة ثالثة بين الإعداد الأولى قبل الخدمة ، والتدريب المستمر أثناء الخدمة .

٣- جعل أسلوب التعلم الذاتى أحد مداخل إعداد المعلم العربى . فلقد أصبحت هناك عوامل ومتغيرات كثيرة تحتم الأخذ بأسلوب التعلم الذاتى فى إعداد المعلم العربى ، خاصة وأن هناك إهتمام متزايد بالتعليم غير النظامى ، والتربية المستمرة ، والتعليم بالمراسلة Correspondence ، والدراسة بالمنزل Home study ، والتعليم المفتوح Open learning ، والجامعة المفتوحة ، أو جامعة الهواء الخ . كما أن لأسلوب التعلم الذاتى دوراً واضحاً فى زيادة دافعية المتعلم والرغبة فى استمرار التعلم ، وزيادة القدرة على ممارسة التطبيقات العملية الخاصة بالمقررات الدراسية . وأصبح أسلوب التعلم الذاتى ضرورياً أيضاً ، خاصة مع ظهور أنماط أخرى جديدة للتعلم مرتبطة أكثر بالتقنيات الحديثة ، مثل الحاسوب ، وحقائب التعلم ، والتعليم البرنامجى ، والتعليم المصغر.. الخ .

ومن هنا ، أصبح على مؤسسات إعداد المعلم العربى العديد من الأدوار والمسئوليات الجديدة فى إطار الأخذ بأسلوب التعلم الذاتى ، ومن ذلك : تدريب الطالب المعلم على تشخيص إمكانات المتعلمين ، وإكتساب العديد من مهارات التدريب الأساسية ، وتخطيط المواقف التعليمية ، وإعداد الدروس ، واكتساب مهارات استخدام المكتبات ، ومراكز مصادر التعلم الخ . وبالتالى مهارات الإطلاع والبحث العلمى .

كما أن التقدم العلمى والتكنولوجى يجعل الحاجة إلى التعلم الذاتى أكثر أهمية ، كما أن إيجابية المعلم ونشاطه والحراك المهنى السريع ، كل هذا يتطلب مهارات عالية للمعلم فى التعلم الذاتى .

٤- تأكيد برامج إعداد المعلم على تفريد التعليم فى عملية الإعداد ذاتها : بما يتفق ومستوى ذكاء وقدرات واستعدادات وحاجات كل طالب معلم ، وأن تساعد هذه البرامج المعلم لإمتلاك الكفايات المهنية ، والمهارات الضرورية لمهنة التعليم ، مما يؤدى إلى شعوره الدائم بتقبل ذاته والرضا عن مهنة التعليم ، وأهمية هذه المهنة فى تكوين رأس المال البشرى فى المجتمع ، مما يترك أثراً إيجابياً على فعالية الأدوار التى يقوم بها فى المدرسة والمجتمع .

٥- تدعيم برامج إعداد المعلمين لمفهوم التربية المجتمعية ، والمدرسة المجتمعية : ويعنى ذلك ضرورة أن تشتمل برامج إعداد المعلم العربى على البرامج التطبيقية ، التى تمكنه مستقبلاً من العمل على توثيق صلة المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلى ، وبالتالى فالدراسات الميدانية هامة فى هذا المجال ، كما أن التركيز على مفهوم التربية المجتمعية ، وتعريف الطلاب المعلمين بحاجات المجتمع المحلى ، والخدمات التى يمكن أن يؤدوها لهذا المجتمع يوثق صلة المدرسة بهذا المجتمع والأسرة أيضاً .

٦- تأكيد تنفيذ المنهج المدرسى بصورة سلوكية إجرائية : وذلك عن طريق تزويد الطالب المعلم أثناء عملية الإعداد ، ببعض الفعاليات الأساسية ، كالتخطيط لعملية التعليم الذى تبرز فى قدرة المعلم على تحديد الأهداف السلوكية والمهارية والوجدانية ، وعدم الإكتفاء بالأهداف المعرفية فقط ، ودراسة الطالب المعلم لموضوعات مقررات المواد التى سيقوم بتدريسها فى المستقبل ، والتعرف على جميع عناصر المنهج المرتبطة بها ، والعمل على أن يحقق

برنامج إعداد المعلمين الجمع بين الجوانب النظرية والممارسات العملية فى عملية التدريس ، وداخل الصف الدراسى .

١- توظيف تكنولوجيا التعليم ونتائج البحوث والدراسات العلمية التربوية والنفسية فى عملية إعداد المعلم ، فإعداد معلم المستقبل يتطلب أن يستخدم كل ما يمكن من أدوات وتقنيات حديثة فى عمليتى التعليم والتعلم ، وبالتالى فإن برامج إعداد المعلم العربى ، لابد أن تستثمر التكنولوجيا الحديثة فى عملية الإعداد ، وتوظف نتائج الأبحاث والدراسات العلمية ، فى تطوير نظم وبرامج الإعداد ، ليتمكن المعلم العربى من مواجهة التغيرات والتحديات التى يمكن أن تحدث أو تستجد فى القرن الحادى والعشرين .

ولكى تكتمل كل جوانب وأبعاد وملامح الرؤية المستقبلية ، فإننا نتناول بالدراسة التطور الحادث فى نظم وبرامج إعداد المعلم على المستوى العالمى ، وإمكانية الإستفادة منه فى الدول العربية ، فى إطار من التحليل والمقارنة . وذلك كما يلى : -

١- بالنسبة للنظام التكاملى : تسير معظم الدول المتقدمة على نظام الفصلين الدراسيين أو نظام الساعات المعتمدة ، أو عليهما معاً . ومن خلال هذا النظام تكون مدة الإعداد ثلاث سنوات للمرحلة الإبتدائية ، فى كل من المانيا وشيلى وقبرص ، وأربع سنوات للمرحلة المتوسطة ، فى كل من ألمانيا (بعض الولايات الألمانية) ، وبعض الجامعات الفرنسية . أما المرحلة الثانوية فمدة الإعداد بها فى معظم الدول المتقدمة أربع سنوات ، عدا الصين خمس سنوات . وفى كل من فرنسا واليابان تكون مدة الإعداد للمعلم المتخصص (الخبير) خمس سنوات أيضاً ، حيث يلتحق الطالب لمدة عام إضافى بالدبلوم المهنى المتخصص (فرنسا) ، أو للحصول على درجة الماجستير (اليابان) .

٢- بالنسبة للنظام التتابعى : تطبق معظم دول العالم النظام التتابعى الى جانب الأخذ بالنظام التكاملى . ولقد أجمعت الدراسات العالمية على ضرورة أن يقضى الطالب سنة دراسية كاملة - على الأقل - للتمهين التربوى ، بعد الحصول على درجة البكالوريوس ، أى أن الإعداد هنا يكون لمدة خمس سنوات ، ويسود ذلك النظام معظم دول العالم . أما ألمانيا ، فلابد أن يدرس الطالب برنامج الإعداد المهنى لمدة عامين ، أى أن إعداده يستغرق ست سنوات .

٣- نسب الإعداد : يُعد المعلم فى كل دول العالم من خلال ثلاثة جوانب رئيسية : الجانب الثقافى العام ، الجانب الأكاديمى التخصصى ، الجانب التربوى المهنى ، وتختلف نسب كل جانب من دولة لأخرى ، وداخل الدولة الواحدة من جامعة لأخرى . كما أن مستويات الإعداد تختلف فى بعض الدول حسب المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم ، فبعض الدول تعطى نسبة أكبر للمقررات التربوية خاصة فى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية ، أما المرحلتين المتوسطة والثانوية فتأخذ المقررات الأكاديمية النسبة الأكبر ، والنسبة الأقل لجميع المراحل تكون للجانب الثقافى . وبالتطبيق على بعض الدول ، نجد أن "اليابان تعطى للمواد الثقافية والتخصصية معاً (٩٠٪) ، أما الإعداد المهنى فتخصص له (١٠٪) . وفنلندا (٨٠٪) للمواد الثقافية والتخصصية ، و (٢٠٪) للمواد المهنية ." (١٠١)

وفى تركيا ، تصل نسبة الجانب الأكاديمى المخصص لمعلم المرحلة الثانوية (٦٢,٥٪) ، والإعداد المهنى (٢٥٪) ، والإعداد الثقافى (١٢,٥٪) .

وفى إيران تصل هذه النسبة إلى (٦٨,٧٪) للجانب الأكاديمى ، (١٩,١٪) ، للجانب المهنى ، (١٢,٢٪) للجانب الثقافى . (١٠٢)

وبدراسة نسب الإعداد فى بعض البلدان على المستوى العالمى وتحليلها ، وجد أنها تتراوح ما بين (٦٠ - ٧٠٪) للجانب المهنى ، وما بين (٢٠-٣٠٪) للجانب الأكاديمى ، وما بين (١٠-٢٠٪) للجانب الثقافى ، وذلك

في مستوى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية . أما في مستوى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، فلوحظ أنها تتراوح ما بين (٦٠-١٠٠٪) للجانب الأكاديمي ، وما بين (٢٠-٣٠٪) للجانب المهني ، وما بين (٥-١٥٪) للجانب الثقافي

وبدراسة نسب برامج الإعداد وتحليلها في البلدان العربية ، نجد أنها تختلف من دولة لأخرى إختلافات واضحة . كما أن متوسط هذه النسب يختلف في معظم البلدان العربية عن متوسط نسب الإعداد التي أشارت إليها الإتجاهات العالمية المعاصرة . ولكي تتساير نسب برامج إعداد المعلم العربي مع التطور الحادث على مستوى العالم بالنسبة لهذه النسب ، نرى أن تكون (٦٥٪) للجانب المهني ، (٢٥٪) للجانب الأكاديمي ، (١٠٪) للجانب الثقافي على مستوى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية . وفي مستوى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، تكون (٦٥٪) للجانب الأكاديمي ، (٢٥٪) للجانب المهني ، (١٠٪) للجانب الثقافي .

٤ - مكونات برنامج الإعداد : تشير الإتجاهات العالمية المعاصرة إلى أن الإعداد الأكاديمي يتم من خلال دراسة المقررات الأكاديمية التخصصية الأساسية ، مع التركيز على تطبيقات المادة الأكاديمية ، وإرتباطها بالعلوم الأخرى ، إلى جانب دراسة الكتب المقررة على تلاميذ المرحلة التي يعد لها معلم الغد .

وبالنسبة للإعداد المهني هناك شبه إجماع على أن يدرس معلم المستقبل مقررات نظريات التعلم ، علم النفس التربوي ، الإرشاد النفسي ، فلسفة وتاريخ وإجتماعات التربية ، النظريات التربوية ، المناهج وطرق التدريس ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، تاريخ نظم التعليم ، التربية المقارنة ، إعداد بحث متعمق في فرع أو أكثر من تلك المقررات . وتتكامل فلسفة الإعداد في الجانب المهني من خلال تحقيق التكامل بين المقررات التربوية والنفسية ، والبعد عن التداخل أو التكرار ، وتحقيق الكفايات والمهارات التدريسية عن طريق تطبيقات التربية العملية التي تسهم في بنية التكوين المهني للمعلم .

أما الإعداد الثقافي ، فنجد أن معظم الجامعات في العديد من بلدان العالم ، قد ركزت على دراسة اللغات ، خاصة اللغة القومية ، وتاريخ العلم ، وتقديم بعض الأنشطة الثقافية والاجتماعية لربط المعلم بالبيئة .

وبناء على ما تقدم ، فإننا نرى أن تكون مكونات برنامج إعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين كما يلي : -

* الجانب الأكاديمي : إن الهدف العام من الإعداد الأكاديمي أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا ، أساسيات ومفاهيم وحقائق المادة الدراسية وتطبيقاتها ، والتي سيتخصص فيها مستقبلا ، ويقوم بتدريسها ، والمهم أن تكون دراسة هذا الجانب بشكل متعمق ، بحيث تساير الدراسة الأكاديمية في مواد التخصص ، الثقافة العلمية وثورة المعلومات والإتصالات ، والثورة التكنولوجية عموما ، وتواكب كل المستجدات والمستحدثات في المجالات العلمية المتعددة .
* الجانب المهني : يعني الإعداد المهني إكتساب الطالب المعلم لأصول مهنة التدريس وفنياتها وأساليبها وطرقها ، ولتحقيق هذا الهدف الأساسي ، نرى أن تتضمن برامج الإعداد المهني ، دراسة المقررات التربوية والنفسية ، والمناهج وطرق التدريس ، وتكنولوجيا التعليم ، وكل ما يتصل بهذه المواد من نظريات وتطبيقات وممارسات مختلفة ، إلى جانب التربية العملية .

وتمشيا مع الإتجاهات العالمية ، وبناءا على متطلبات إعداد المعلم العربي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل . فإن الإعداد المهني يقتضي أن يدرس المعلم العربي ، مفاهيم التربية ومبادئها وأساسياتها ، نظريات التربية وأصولها الإجتماعية والفلسفية ، تاريخ التربية ، التربية المقارنة ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، التربية الأسرية والصحية ، علم الإجتماع التربوي ، نظريات التعلم ، علم النفس التربوي ، علم النفس الاجتماعي والصحة

النفسية ، علم نفس الطفل ، الإرشاد النفسى ، التوجيه المهنى ، تكنولوجيا التعليم والتربية ، طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة ، التربية العملية .

ولابد أن تصاحب هذه المقررات العديد من التطبيقات التربوية ، كالتخطيط للتدريس ، وتحليل المناهج الدراسية ، والتفاعل الصفى وإدارة الصف ، وطرق واساليب وتقنيات التعلم ، وطرق القياس وأساليب التقويم التربوى ، وممارسة خبرات التعليم المصغر ، وما يتصل بتطبيقات نمو المتعلمين وتعلمهم ، والتعلم الذاتى ، وكتابة التقارير ، وإعداد الأبحاث التربوية .

* الجانب الثقافى : يعتبر المعلم مصدرا رئيسيا للثقافة العامة لطلابه ، ولذا فعليه أن يعرف ويفهم ويدرك العديد من الجوانب العلمية والإجتماعية والدينية والتربوية والسياسية والصحية والإقتصادية والبيئية والأدبية ، أى يكون لديه ثقافة عامة فى هذه الجوانب جميعا . ويتطلب ذلك أن تركز برامج إعداد المعلم العربى للقرن الحادى والعشرين على دراسة الكمبيوتر ، والقدرة على القيام بالممارسات التطبيقية الخاصة به ، وإجادة اللغة القومية ، وإحدى اللغات الأجنبية الأخرى ، ودراسة البيئة والمجتمع المحلى ، والصحة العامة ، إلى جانب المقررات التى تتناول حقوق الإنسان والأمن والسلام العالمى ، مما يساعد على ربط المعلم بالبيئة والمجتمع المحلى والعالمى .

٥- برنامج التربية العملية : بدراسة بعض الإتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال التربية العملية ، إتضح أن الفترة الزمنية المخصصة لها كبرنامج تدريبى ميدانى بلغت – على سبيل المثال – (١٥) أسبوعا فى إنجلترا ، ومن (١٥-١٩) أسبوعا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، و (٢٧) أسبوعا فى فرنسا ، ومن (٢٠-٢٤) أسبوعا فى كندا . أما الصين ، فتخصص السنة الخامسة بالكامل للتربية العملية ، حيث يذهب الخريجون للمدارس ، ويثبتون بها كمعلمين ، بعد إنقضاء فترة التدريب لمدة عام كامل ، وينطبق ذلك على معلمى المرحلة الثانوية فقط .

ويلاحظ من خلال تحليل الإتجاهات العالمية المعاصرة ، أن هناك مدة زمنية كافية تعطى لبرنامج التربية العملية فى العديد من بلدان العالم ، إلا أن الأهم من ذلك هو أن "تساعد التربية العملية الطلاب على إنماء مهارات التدريس على أساس التكامل والترابط بين الجانبين النظرى والعملى ، لأن التربية العملية هى الجانب التطبيقى ، والترجمة العملية للإعداد النظرى للطالب ، سواء من الناحية التخصصية ، أو من الناحية التربوية والنفسية ". (١٠٣)

وبناءً على ذلك ، فإن تطوير برنامج التربية العملية فى البلدان العربية ، يقتضى أن تبدأ التربية العملية بفترة إعداد أولى داخل كليات التربية ، يتم خلالها إكساب الطالب المعلم العديد من المهارات المتعلقة بتحضير الدروس ، إنتاج وإستخدام الوسائل التعليمية ، التدريس المصغر الخ . تليها فترة تعرف لواقع المدرسة ، من حيث المبانى وملحقاتها والتجهيزات من معامل وورش ، والتعرف على الإدارة المدرسية . وفى الوقت ذاته ، مشاهدة معلم الفصل الأساسى أثناء قيامه بعملية التدريس ، وممارسته للأنشطة المدرسية ، ورصده للغياب ، وتصحيح الدروس الخ .

وتلى الفترة السابقة ، فترة إعداد أخرى ، تتصل بقيام الطالب المعلم لأول مرة بعملية التدريس ، فيأخذ كل طالب درساً واحداً ، يعده ويقوم بتدريسه بحضور زملائه ، وتحت إشراف أساتذته . ويفضل فى هذه الفترة أن تصمم "بطاقة ملاحظة" ، تحتوى على بعض البنود النقدية والتقويمية ، الخاصة ببيانات الدرس وأهدافه وعناصره ، والوسائل التعليمية المستخدمة ، والتقويم والملخص السبورى إلخ . وتوزع هذه البطاقة على الطلاب القائمين بعملية المشاهدة ، وبعد أن يدون فيها الطلاب كل ملاحظاتهم على زميلهم القائم بعملية التدريس ، يعقد لهم المشرف إجتماعاً ، يقومون فيه بعرض وتحليل كل البيانات الواردة فى بطاقات الملاحظة . ولابد أن يقوم المشرف بعملية شرح وتوضيح وتفسير لبنود البطاقة ، ويدرب طلابه على كيفية إستخدامها ، كى يدونون ملاحظاتهم بطريقة موضوعية وسليمة . ثم تأتى مرحلة تحمل المسئولية الكاملة فى التدريس ، والتى يأخذ فيها الطالب المعلم حصصاً بمفرده ، يقوم بتدريسها كاملة بإشراف أساتذة .

وإستكمالا لعملية تطوير برنامج التربية العملية ، يمكن الأخذ بنظام "المعلم المتعاون" وهو أقدم معلمى المدرسة فى مادة التخصص ، وأكثرهم كفاءة وقدرة على التدريس ، ويسهم هذا المعلم المتعاون فى متابعة الطالب المعلم وتقويمه ، بمتابعة مشرف الكلية . ويفضل أن يكون الإشراف مشاركة بين هيئة التدريس من التربويين والأكاديميين ، أى أن يشرف على الطالب ، معلم مشرف تربوى ، ومشرف أكاديمى ، إلى جانب المعلم المتعاون ، ومدير المدرسة .

ومن أهم الجوانب الخاصة بتطوير برنامج التربية العملية فى البلدان العربية ، أن تحدد أغراض التدريب العملى فى صورة كفايات أدائية ، ويتم تقويم الطالب على أساس مدى تمكنه من تحقيق هذه الكفايات المحددة مسبقا . وكذلك لابد أن يكون هناك تفاعلا وترابطا بين مكونات برنامج التربية العملية الخاصة بالزمن والمحتوى والطريقة ، وأن يتوفر قدر من الإتصال والإستمرارية بين التربية العملية أثناء الإعداد والتدريب أثناء الخدمة .

ويجب أن نعى عند تطوير برنامج التربية العملية أنه فى مجمله يعتبر إحدى المنظومات الفرعية ، للنظام الأساسى المتكامل الذى تتضمنه عملية إختيار المعلم ، وأنماط وبرامج إعداده ، والمؤسسات القائمة على تخريجه ، وبالتالى فإن عملية الإعداد يسهم فى تنفيذها مدخلات بشرية ومادية وتعليمية وتربوية متعددة ، وعليه يصعب تطوير برنامج التربية العملية ، إلا إذا طورت هذه المدخلات وتفاعلت بدرجة أعلى من الكفاءة والخبرة والممارسة والآداء مع بعضها البعض ، ومع النظام الأكبر والأشمل ، وهو نظام التعليم فى المجتمع .

٦- النمط التقدمى لإعداد المعلمين : ظهرت فى السنوات الأخيرة العديد من النظم والبرامج الخاصة بإعداد المعلم ، والتى تعتبر أنماطا وأساليب ونماذج متقدمة فى عملية الإعداد . وكان ظهورها كرد فعل للإتجاهات التقليدية التى كانت سائدة ، والتى تستند على المفهوم التقليدى لإعداد المعلم ، والذى كان يركز على إكسابه العديد من المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم .

ولقد ساهمت الدراسات المستقبلية والأدوار التى يتوقع أن يقوم بها المعلم فى المستقبل ، إلى جانب التقدم الذى أحرزته العلوم التربوية والنفسية ، وزيادة الوعى بأهمية التربية فى حياة الفرد والمجتمع ، وضعف القناعة فى قدرة الأساليب التقليدية فى إعداد المعلمين ، - ساهم كل ذلك - فى طرح وتجريب صيغ لأساليب تقدمية فى مجال إعداد المعلمين "ظهر معظمها فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتعتبر جميعها نماذج غير تقليدية فى إعداد المعلمين ". (١٠٤)

ومن أهم النظم والبرامج التقدمية الجديدة فى مجال إعداد المعلمين : إعداد المعلمين وفقا للأسلوب القائم على منهج النظم وتحليل النظم Systems and Systems Analysis ، والأسلوب القائم على إستخدام التعليم المصغر Micro Teaching ، والأسلوب القائم على أساس الآداء والكفاءة أو إتقان الكفايات Competency - Based Teacher Education (CPTE) .

ويعتبر أسلوب إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات ، من أهم الأساليب المطبقة فى العديد من البلدان المتقدمة ، حيث ساد هذا الأسلوب معظم برامج إعداد المعلمين فى هذه البلدان ، "واصبحت الممارسات المستخدمة من خلال هذا الأسلوب تهدف إلى إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم ، وفق أحدث نظريات التعلم ". (١٠٥)

ومن هنا ، كان إختيارنا لأسلوب إتقان الكفايات ، كأحد مرتكزات وتوجهات الرؤية المستقبلية فى إعداد المعلم العربى ، حيث يمكن هذا الأسلوب المعلم من أداء أدواره والقيام بمسئولياته بمهارة وفاعلية ، ويرجع ذلك الى العديد من العوامل الهامة ومنها : أن البرنامج القائم على هذا الأسلوب فى إعداد المعلم ، يسير وفق خطة منهجية فى تحديد الكفايات المطلوبة والتدريب عليها ، كما أنه ينمى العديد من القدرات والكفايات والإستعدادات الخاصة لدى المعلم ، مما يجعله ينمو مهنيا بسرعة ملحوظة ، تظهر فى العديد من الكفاءات والمهارات والخبرات ، التى يدل عليها إرتفاع مستوى أدائه ، إلى جانب أنه يركز على العديد من الإتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ، ويعتمد عليها ويطبقها بالممارسات الفعلية فى مجالا التعلم والتعليم والتربية ، وفى الجانب النفسى وتكنولوجيا التعليم أيضا ، إضافة إلى أن الطالب المعلم الذى يعد فى إطار هذا الأسلوب يختلف فى المستويات المهارية والأدائية عن الطالب المعلم الذى أعد بالأساليب التقليدية .

وعموماً ، يعتبر برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات من أبرز التجديدات التربوية التى تكسب المعلم العديد من المهارات التعليمية والسلوكية والأدائية اللازمة لقيامه بأدواره ومسئولاته التربوية ، والتى تساعده على إجادة المواقف وتفعيلها .

ومن خلال إعداد الطالب المعلم وفقاً لبرنامج الكفايات ، فإنه يتمكن من تحديد الأهداف مسبقاً ، وتحديد الكفايات التى يجب على المعلم أن يؤديها ، وتحديد المعايير التى يتم التقويم على أساسها . والبرنامج يحمل المعلم مسئولية إكتساب هذه الكفايات ، وذلك من خلال الممارسة والأداء . وتقدم المتعلم يعتمد على إتقانه للكفاية بشكل سلوكى ظاهر . كما أن إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يعتمد على أساس عمليتى تفريد التعليم والتغذية الراجعة .

وبناءً على برنامج الكفايات ، وتطبيق الأساليب الخاصة به ، فإن المعلم العربى يحتاج إلى العديد من الكفايات ومنها كفاية الإلمام بالمعارف والمعلومات العامة الأساسية ، مهارات الاتصال ، المهارات الفنية فى التدريس (إعداد الدروس وتنفيذها) ، مهارات إدارة الدروس والفصل المدرسى ، مهارات التعامل مع التلاميذ والزملاء من المعلمين وإدارة المدرسة ومسئولى التعليم وأولياء الأمور ، مهارات الاستخدام الأمثل للوقت (إدارة الوقت) ، مهارات إثارة دافعية التلاميذ للتعلم ، مهارات إختيار واستخدام الوسائل التعليمية ، مهارات التقويم ومتابعة تقدم التلاميذ ، مهارات الإتصال بالبيئة والمجتمع المحلى والمشاركة فى أنشطتهما ، مهارات توظيف تقنيات التعليم والتربية فى خدمة أهداف العملية التعليمية ، مهارة التعلم الذاتى ، مهارة البحث العلمى ، مهارة إدارة الاجتماعات والقيادة .

وهكذا ، نجد أن "برنامج إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات ، يعتبر نظاماً System ، وهذا يعنى أن له مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة" ، (١٠٦) وأن عملية تطبيقه تتم بشكل كلى ، يتحمل فيها الطالب المعلم مسئولية تحقيق أهداف البرنامج ، الذى يتضمن أنماطاً مختلفة من طرائق وأساليب التعلم ، منها : المحاضرة ، المناقشة ، أسلوب حل المشكلات ، التعليم المصغر ، تمثيل الأدوار ، كما أنه يعتمد على توظيف البحث العلمى من خلال التغذية الراجعة .

وختاماً لهذا البحث ، نؤكد على أن إعداد المعلم العربى فى الآونة الحالية وللمستقبل ، يتطلب إعادة النظر فى شروط الإختيار والقبول ، ويقتضى تطويراً سريعاً وشاملاً فى نظم وبرامج الإعداد ، يراعى واقع المجتمعات العربية وثقافاتها ، وتطور مهنة التعليم بها ، ويستفيد - فى الوقت ذاته - من الإتجاهات العالمية المعاصرة ، والمستحدثات التربوية فى البلدان المتقدمة ، وهذا يوجب - بل ويفرض - تعاوناً وتفاعلاً بين مؤسسات إعداد المعلم فى المجتمعات العربية ، وبينها وبين الهيئات والمنظمات المسئولة عن التربية والتعليم فيها ، والتى يجب أن تراعى جميعاً - وتأخذ فى إعتبارها - سمات العصر الذى نعيشه ، بما تحمله من إنفجار معرفى وتكنولوجى ومعلوماتى وتكتلات إقتصادية ، ومتغيرات إجتماعية وثقافية وبيئية ، ينتظر أن تتزايد وتتعقد وتتفرع وتتنوع وتزداد تسارعاً فى المستقبل ، مما يتطلب إعداد معلم يتميز بالقدرة على مواجهة التغير ، وعصر المعلوماتية .

ولعل ما أثاره الباحث - فى دراسته الحالية - من قضايا ومشكلات كشفت عن واقع إعداد المعلم العربى ، وما قدمه من خلال الرؤية المستقبلية من ملامح وتوجهات ومرتكزات - تعتبر فى مجملها مجموعة من التوصيات والمقترحات والحلول لمعالجة وتطوير نظم وبرامج إعداد المعلم العربى فى الحاضر والمستقبل - قد يساعد ويسهم فى إعداد معلم المستقبل الذى يتمكن من التفاعل مع متغيرات العصر ، ومواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين .

الهوامش

١- إبراهيم عصمت مطاوع : التجديد التربوى ، أوراق عربية وعالمية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٢ .

٢- مكتب التربية العربى لدول الخليج : "معلموا الغد" ، تقرير مجموعة هولمز ، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨١ ، ص ٤١ .

٣- رشدى أحمد طعيمه ، منذر عبد الحميد الضامن : "الاستاذ الجامعى والتحديات المستقبلية" ، ورشة عمل إعداد المعلم الجامعى (فى الفترة من ٢٦-٢٩ شعبان ١٤١٧ هـ / ٥-٨ يناير ١٩٩٧م) ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ، ١٩٩٧ ، ص ٤ .

٤- أنظر المصدرين التاليين : -

- Russel, T., "Teacher Professional knowledge and the Future of Teacher Education", Journal of Eduation for Teaching Vol., 19m Nos., 4 & 5,, Double Issue supplement, International Analyses of Teacher Education, 1993, P. 212.

- Katz, L., & Raths: "Six Dilemmas in Teacher Education", Journal of Teacher Education, Vol., 43, No. 5, November - December 1992 , PP. 377-385.

5- Schnur J.O.,: & Golbym M.J.: "Teacher Education. A university Mission", Journal of Teacher Educationm , Vol. 46m No. 1, January- February 1995, P. 11.

٦- غاستون ميالاريه : إعداد المعلمين ، الطبقة الثانية ، ترجمة فؤاد شاهين ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٩٩ ، ص ١-٨ .

٧- محمد أحمد الرشيد : "التحديات المعاصرة والمستقبلية فى التعليم الجامعى فى دول مجلس التعاون الخليجى" ، مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ، رؤى وتطلعات ، (فى الفترة من ٢٤-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥) ، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية ، ص ٣ .

٨- شاكر محمد فهمى أحمد وآخرون : التربية المقارنة ، الأصول المنهجية ، والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر ، بيت الحكمة للإعلام والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١١٦ .

٩- المرجع السابق ، ص ١٢٠ .

١٠- أنظر المصدرين التاليين :

- فيليب كومز : أزمة التعليم من منظور الثمانينيات ، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرون ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٧ ، ص ٦١-٦٢ .

- خير الدين حسيب : مستقبل الأمة العربية ، التحديات والخيارات "التقرير النهائى لشروع إستشراف مستقبل الوطن العربى" ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٨ ، ص ١٧٧ .

١١- عبد معمر "التربية والمستقبل" ، مجلة التربية ، العدد ١٠٠ ، قطر ، ١٩٩٢ ، ص ١٤٤ .

١٢- شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون : مرجع سابق ، نقلاً عن ، اليونسيف : وضع الأطفال فى العالم ، ١٩٩٢ المكتب الإقليمى للشرق الأوسط وشمال أفريقيا ، عمان ، ١٩٩٢ ، ص ٤٨ .

١٣- جبرائيل بشارة : متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية فى التكوين المهنى للمعلم" ، المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ، ١٩٨٣ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ٤٣ .

١٤- محمود أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد : تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ١٩٩٥ ، ص ٦٩ - ٧٠ .

١٥- اللجنة الوطنية الأمريكية : "تقرير أمة معرضة للخطر ، حول حتمية إصلاح التعليم " ، ترجمة يوسف عبد المعطى ، رسالة الخليج العربى ، العدد ١٢ ، السنة ٤ ، ١٩٨٤ ، ص ٢٥٩-٢١١ .

١٦- شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٣٠ ، نقلاً عن :

- Lionel Elvin, (Editor): The Educational system in the Eurpean Community: A Guide the Nter- Nelson, publishing Company Lid., 1981, pp. 119-122.

١٧- المرجع السابق ، ص ١٣١-١٣٢ .

١٨- جابر عبد الحميد جابر : "التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين" ، مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ، رؤى وتطلعات ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

١٩- ميرى هوايت : التربية والتحدى ، ترجمة سعد مرسى أحمد وآخر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٣٢٠-٣٢٢ .

٢٠- أحمد فتحى سرور : إستراتيجية التعليم فى مصر ، مطبعة الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ١٩٧٨ ، ص ٧ .

٢١- رايجمونت باومن : "العولمة ، الآثار البشرية" ، عرض وتقديم شفيقه بستكى ، عالم الفكر ، المجلد ٢٨ ، العدد ٣ ، يناير / مارس ٢٠٠٠ ، ص ٢٦٢ .

٢٢- الشاذلى القليبى : "مهام جديدة للعمل العربى المشترك" ، المستقبل العربى ، العدد ٢٤٧ ، سبتمبر ١٩٩٩ ، ص ١٤ .

٢٣- على أحمد مدكور : "التعليم العربى فى عصر العولمة والكوكبة" ، المؤتمر التربوى الأول ، إتجاهات التربية وتحديات المستقبل (الفترة من ٧-١٠ ديسمبر ١٩٩٧) ، المجلد الثانى ، دراسات فى الأصول والإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ١٩٩٧ ، ص ٨٧ .

٢٤- عبد اللطيف محمود : "واقع الطفل العربى ومستقبل تعليم الأمة فى القرن القادم" ، المؤتمر السنوى الرابع ، مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الأقليمية والعالمية ، (فى الفترة من ٢٠-٢١ إبريل ١٩٩٦) ، الجزء الثانى ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٦ ، ص ٢٨ .

٢٥- إسماعيل صبرى عبد الله : "التكامل العربى والتعاون الدولى" ، المرجع السابق ، ص ٥٢ .

٢٦- علي الدين هلال (التحولات العالمية المعاصرة ، وأثرها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى ، المجلس التنفيذى لإتحاد المعلمين العرب ، القاهرة ، ١٩٩٤ ص ٧ .

٢٧- سعد الدين إبراهيم : تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، الكارثة والأمل ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٩٩ ، ص ٢٩ .

٢٨- محمد عزت عبد الموجود : أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية التربية ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٩٣ ، ص ١-٩ .

29- Unesco : World wide. Action in Education, and, Edition, Paris, Unesco, 1993; P.8.

٣٠- الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمى حول التربية للجميع " : الإعلان العالمى حول التربية للجميع ، وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية ، الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر ، ١٩٩٠ ، ص ٥ .

٣١- عبد الله عبد الدائم : التربية وتنمية الإنسان فى الوطن العربى ، استراتيجية تنمية القوى العاملة ، الطبقة الثانية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩١ ، ص ٣٦٩ .

32- Beare, H. & Lowe, W., Restructuring schools, An International presspective on the Movement to Transform the contrd and Performance of schools London, The Falmer press, 1993, p. 62.

٣٣- عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق ، ص ٣٧١ .

٣٤- محمود أحمد السيد : "من التحديات التى تواجه التعليم العربى فى المرحلة القادمة" ، المؤتمر التربوى الأول ، إتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٤٩ - ١٥٠ .

٣٥- فؤاد مرسى : "الراسمالية تجدد نفسها" . عالم المعرفة ، العدد ١٤٧ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠ ، ص ١٢ .

٣٦- سعد الدين إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢٩ .

٣٧- عبد الله عبد الدائم : التربية فى البلاد العربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩٣ ، ص ٩٧ .

٣٨- سعد الدين إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢٩-٣١ .

٣٩- محمد حسنين هيكل : مصر والقرن الحادى والعشرين ، ورقة حوار ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٣٧-٣٨ .

٤٠- أنظر المصدرين التاليين : -

- محمد عبد الله الله الصوافى ، عبد الغنى قاسم ، أهم التحديات المستقبلية التى ستواجه أمتنا ودور التربية فيها ، دار البشير للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٦ ، ص ٨٥-٨٦ .

- عبد الله عبد الدائم ، مرجع سابق ، ص ٣٦٦ - ٣٦٧ .

٤١- جواد العناني : "المستقبلات البديلة لإقتصاديات التعليم فى الوطن العربى" ، المؤتمر السنوى السابع للهيئة العامة للمنتدى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٩٠ ، ص ١١-١٣ .

٤٢- أنظر المصادر التالية : -

- المرجع السابق ، ص ١٦ .

- جبرائيل بشارة ، مرجع سابق ، ص ١٧-١٩ .

- محمد عبد الله الصوافى ، عبد الغنى قاسم ، مرجع سابق ، ص ٨٧ - ٨٨ .

٤٣- محمود أحمد السيد ، مرجع سابق ، ص ١٤٢ - ١٤٣ .

٤٤- عبد الله عبد الدائم ، مرجع سابق ، ص ٣٦٩ .

٤٥- احمد الخطيب ، رداح الخطيب : إتجاهات حديثة فى التدريب ، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض ، ١٩٨٦ ، ص ٢٩١ .

64- Katz, L., & Raths., Op. Cit., PP. 375-389.

٤٧- حكمت البزاز : إتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين" ، مجلة رسالة الخليج ، العدد ٢٨ ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٧ - ١٩٨ .

٤٨- عبد الله الكبيسى ، نوره خليفة تركى : "دراسة تحليلية لبعض السياسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم بدولة قطر" ، مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ، رؤى وتطلعات" ، فى الفترة من (٢٤-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥) ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

49- Barber, M.: "Reconstructing the Teaching profession" , Journal of Education for Teaching, Vol., 21, No. 1, 1995, PP. 73-87.

50- Mullikin, T.: Approoching the Rsearch on Effective school and Effective classrooms, D.C. washington, 1989, PP. 37-41.

51- Brighouse, T.: "Teachers, Professional Development: Abritish Innovation", Journal of Education for Teachers, Vol. 21, No. 1, 1995, PP. 67-79.

52- Heberman, M.: The Dimensions of Excellence in programs of Teacher Education, paper presented at the Annual Conference on Atternative certificqtion, Ist., south padre, Island, Texas 10-12, 1991.

53- Martin, J., Ed.: Kw'atindee Bipro or Community Teacher Education program outline Northwest Territories Department of Education, yellowxinife, Canada, 192.

54- Hughes, J. & others: The Task force on Initial Teacher Education programs, Final Report, Monitoba university winnipeg, 1993.

٥٥- أنظر المصادر التالية :

- اللجنة الوطنية الأمريكية ، مرجع سابق .

- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مرجع سابق .

- اللجنة الدولية للإصلاح التربوي والتبادل التعليمي ، (مجموعة الدراسات اليابانية) : الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ، مكتب التربية العربي لدولة الخليج ، الكويت ، ١٩٨٨ .

٥٦- محمد متولي غنيمة : سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١٠٩ - ١١٠ .

٥٧- محمد منير مرسي : المرجع في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٣٠٧ - ٣٠٨ .

٥٨- محمد سيف الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤٣ - ٢٤٤ .

٥٩- أنظر المصدرين التاليين : -

- The Educational system of England and wales: Department of Education and science - welsh of office, london, september, 1985, PP. 19-20.

- Department of Education and science, circular No. 24/89, 10 November 1989: Initial Teacher Training, Approval of courses, Department of Education and science, 1989, PP. 7-8.

٦٠- محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ٣٢٢ - ٣٢٣.

٦١- عرفات عبد العزيز سليمان : الإتجاهات التربوية المعاصرة ، دراسات مقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٩٢ ، ص ٤٦١-٤٦٢.

٦٢- انظر المصدرين التاليين : -

- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات" ، المؤتمر السنوي الأول ، كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، في الفترة من (٢٢-٢٥ يناير ١٩٩٣) ، الجزء الثاني ، دراسات المؤتمر ، المجموعة الأولى ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ١٧٩) .

- Pritish council: Education Profile in france, London, 1978, PP. 18-19.

٦٣- شاكر محمد فتحي وآخرون : "تطبيقات عالية معاصرة لنظومة إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١٨٠ ، نقلا عن : -

- European unit of Eurydice: Initial Teacher Training in the Member states of European, community, 1991, P. 12.

64- Premfors, R.: The politcs of Higher Education in a comparative perspective. France/ sweden, united Kingdom, stockholm, stochholm studies in politics. 1980, PP. 14-17.

٦٥- أنظر المصدرين التاليين : -

- وليم عبيد : "إطار (تكا – بعى) لإعداد المعلم" ، المؤتمر السنوى الأول ، كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير ، فى الفترة من (٢٢-٢٥ يناير ١٩٩٢) ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

- Cynthia Hearn Dor Fman (ed.), Japanese Education Today, Y.S., Department of Education. D.C., 1987, PP. 16-19.

٦٦- عبد الغنى عبود وآخرون : التربية المقارنة ، منهج وتطبيقه ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٦٢ - ٣٦٤ ، نقلا عن :

- Chan, P.: "Education in people is Republic of china: Tradition and change", Equolity and Freedom in Education: A comparative study Edited by Brain Holmes, George Allen & unuin, London, 1985, PP. 174 - 179.

٦٧- جوزى بلاط جينمو ، ريكاردو مارتن إيبانيز : إعداد معلمى المدرسة الإبتدائية والمدرسة الثانوية ، دراسة مقارنة ، ترجمة محمد حسن ، سامى حصاونة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٩ - ١٨٠ .

68- Murray, Tomas: Teacher - supply systems How Do school systems provide Effective Teachers? In International comparative Edcucation: Practices, Issues, prospects, Ed., by R. Marray, pergamon press, New York, 199o, P. 169.

٦٩- أنظر المصدرين التاليين : -

- European unit of Eurydice: op. cit., pp. 35-40.

- Unesco/ IBE., International year Book of Education: "scondary Education in the warld to Day, "Vol., XXXIX, 1987, PP. 171-174.

٧٠- محمد متولى غنيمة ، مرجع سابق ، ص ٢١٧ - ٢٢٣ .

٧١- محمد منير مرسى ،مرجع سابق ، ص ٣٠ - ٣١ .

٧٢- محمد منيرلي غنيمة ، مرجع سابق ، ص ٢٢٢ .

٧٣- محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٢٥٧ - ٢٥٩ .

74- Vernon Mallinson: An Introducation to the stud of comparative Education, Fourth Edition; Heinemann, London, 1989, PP. 121-123.

٧٥- أنظر المصدرين التاليين : -

- Department of Education and science, op. Cit., PP. 9-11.

- Naish, Michael: Teacher Education Today, in Initial Teacher Education: polcies and progressed., by Norman J., Graves, London Education studies, Kogan page, 1990, PP. 226-227.

٧٦- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق ، ص ٢٧٦ .

٧٧- شاكر محمد فتحى وآخرون : "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١٧٢ ، ١٨٣ ، نقلا عن : -

- Gimeno J.B. & Ibanez M.R.: The Education of primary and secondary school Teachers: An International comparative study, UNESCO Press, 1981, PP. 158 - 159.

٧٨- المرجع السابق ، ص ١٧٣ ، ١٨٣ - ١٨٤ .

٧٩- محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٢٥٧ - ٢٥٨ .

٨٠- أنظر المصدرين التاليين .

- Mitter, wolfgang: Education in present Day Germany, some consideration as Mirrored in comparative Education, Vol. 22, No. 1, 1992 PP. 51-55.

- Porter, Georgeanne B.: World Education series: Federal Republic of Germany, American Association of Collegiate Registrars and Admission officer, 1986, PP. 114-121.

٨١- شاكر محمد فتحى وآخرون : "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١٧٨ ، ١٨٩ - ١٩٠ ، نقلا عن :

- Gimeno, J.B & Ibanez, R.: OP., Cit., PP. 189-199.

٨٢- عبد الغنى عبود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٧٨ - ٢٧٩ .

83- Cynthia Hean Dor fman (ed.) , Japanese Education Today, y.s., Department of Education, D.C., 1987, PP. 17-19.

84- Kazuo Ishizako: School Education in Japan, International society for Education Information, 1989, PP. 7-9.

٨٥- عبد الغنى عبود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٣٦٢ - ٣٦٣ .

86- Torustem Husen: To nevile postlet waite, The International Encyclopedia of Education, Research and studies, pergamon press, Oxford, England, 1985, PP. 2846 - 2849.

٨٧- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق ، ص ٤٦١ - ٤٦٢

٨٨- مركز البحوث التربوية : "العزوف عن مهنة التدريس فى المملكة العربية السعودية ، التقرير النهائى ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الرياض ، ١٩٨٧ ، ص ٧ - ٨ .

٨٩- عبد الرحمن أحمد الأحمد : عزوف المعلمين الكويتيين عن العمل فى مهنة التدريس ، بحوث ودراسات ، مطبعة حكومة الكويت ، ١٩٨٣ ، ص ٢٤٧ - ٢٥٧ .

٩٠- نور الدين محمد عبد الجواد ، مصطفى محمد متولى : مهنة التعليم فى دول الخليج العربية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٣ ، ص ٢٧-٣١ .

٩١- من هذه الدراسات :

- جابر عبد الحميد جابر ، صلاح الدين جوهر : "تقويم معاهد وكليات إعداد المعلمين فى دول الخليج العربية" ، دراسات وبحوث فى التربية ، المجلد ١٧ ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ١٩٨٨ ، ص ٩ .
- جبرائيل بشارة ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .
- محمود أحمد شوق ، محمد مالك سعيد ، مرجع سابق ، ص ١٧ .

٩٢- أنظر المصدرين التاليين : -

- فرماوى محمد فرماوى : "تقييم برنامج إعداد معلم رياض الأطفال بكلية التربية ، جامعة حلوان فى ضوء الكفاءة الخارجية للبرنامج" ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، فى الفترة من (١٥-١٨ يوليو ١٩٠) ، الاسكندرية ، ١٩٩٠ .
- يس عبد الحميد قنديل : "نموذج مقترح لتحسين برامج إعداد المعلم" ، المرجع السابق .

٩٣- أنظر الدراسات والأبحاث التالية :

- عبد الرحمن بن سليمان الدايل : "إتجاهات وأساليب إعداد المعلم فى المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية" ، مجلة التوثيق التربوى ، العدد ٣٠ ، ١٩٨٩ .
- أحمد الخطيب : "رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم فى الوطن العربى" ، مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد الخامس ، العدد الثانى ، ١٩٩٠ .

- عبد الودود مكروم : "الإعداد الثقافى للمعلمين فى كليات التربية" ، مؤتمر الأداء الجامعى فى كليات التربية ، الواقع والطموح ، فى الفترة من (٧-٩ سبتمبر ١٩٩١) ، المؤتمر السنوى الثامن لقسم أصول التربية ، المجلد الأول ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩١ .

- وليم عبيد ، مرجع سابق .

- عبد الله الكبيسى ، نورة خليفة تركى : "دراسة تحليلية لبعض السياسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم بدولة قطر" ، مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ، رؤى وتطلعات ، مرجع سابق .

٩٤- أحمد إسماعيل حجى : نظام التعليم فى مصر ، دراسة مقارنة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٤٣٦ .

٩٥- محمد منير مرسى : التعليم فى دول الخليج العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ١٦٤ .

٩٦- أحمد إسماعيل حجى : التربية المقارنة ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٤ .

97- Barber, M.: "Reconstructing The. Teaching profession", Journal of Education for Teaching. Vol. 21., No. 1. 1995, PP. 73-87.

٩٨- محمد متولى غنيمة ، مرجع سابق ، ص ٢٥٥ - ٢٥٦ .

99- Howey, K. & Gardener, W.: The Education of Teacher, longman, new york, 1993, P. 9.

١٠٠- نور الدين محمد عبد الجواد ، مصطفى محمد متولى ، مرجع سابق ، ص ٩٧ - ٩٨ .

١٠١- جوزى بلادا جمبنو ، ريكاردو مارتن إيبانيز ، مرجع سابق ، ص ٢٦٩ - ٢٧٠ .

١٠٢- مصطفى متولى : نظام التعليم فى إيران ، الكتاب الرابع ، سلسلة نظم التعليم فى الدول الإسلامية ، دار الصدر ، الرياض ، ١٩٩٢ ، ص ١٥١-١٥٢ .

103- Stones, E.: "Student (Practice) Teaching", in Dankin, M. (ed.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford: Pergamon press, 1987, P. 86.

١٠٤- مكتب التربية العربى لدول الخليج ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .

١٠٥- محمد عبد الله الغامدى وآخرون : الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٨ .

١٠٦- نور الدين محمد عبد الجواد ، مصطفى محمد متولى ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .